

Erziehungsstil und Sozialordnung

Beobachtungen
in zwei englischen Kindergärten

Prinzessin Gabriele zu Oettingen-Spielberg



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41554819_0043

Erziehungsstil und Sozialordnung

Beobachtungen in zwei englischen Kindergärten

Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Fakultät Biologie
an der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von
Prinzessin Gabriele zu Oettingen-Spielberg
aus Oettingen
Dezember 1985

1. Berichterstatter: Professor Dr. Irenäus Eibl-Eibesfeldt
2. Berichterstatter: Professor Dr. Jürgen Jacobs

Tag der mündlichen Prüfung: 12. August 1986

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Einleitung	1
2. Methode	6
2.1. Kinder	6
2.2. Kindergärten	6
2.3. Datenerhebung	8
2.4. Definitionen	11
2.5. Berechnungen	25
2.6. Verlässlichkeit der Daten	26
3. Ergebnisse	28
3.1 Interaktionen der Kinder	28
3.1.1. Häufigkeit und Art der Interaktionen	28
3.1.2. Geschlechtstypische Interaktionen	29
3.1.3. Auf der Suche nach Ursachen für Differenzen in den Kindergärten	37
3.2. Interaktionen von Lehrerinnen und Kindern	40
3.2.1. Häufigkeit und Art der Interaktionen	40
3.2.2. Kontrollverhalten der Lehrerinnen	41
3.2.3. Interaktionen der Lehrerinnen mit Mädchen und Buben	44
3.2.4. Spezifisches Kontrollverhalten der Lehrerinnen	47
3.2.5. Verstärkendes Verhalten	49
3.2.6. Gehorsam der Kinder	55
3.3 Sozialordnung	59
3.3.1. Verhaltensweisen der 'Angesehenen'	62
3.3.2. Die Angesehenen und ihre Mitschüler	67
3.3.3. Ansehen und Durchsetzungsvermögen	70
3.3.4. Ansehen aus Nähe und Distanz	73

	Seite
3.4. Soziale Fähigkeiten in dynamischer und stabiler Ordnung	77
3.4.1. Sozialordnung und Aggression	77
3.4.2. " " Toleranz	81
3.4.3. " " Handlungskraft	83
3.4.4. " " Sicherheit	85
3.4.5. Kinder, die um sich selbst kreisen	88
4. Diskussion	92
5. Zusammenfassung	103
6. Anhang	105
6.1. Tabellen I	105
6.2. Tabellen II	127
6.3. Definitionen II	131
7. Literaturverzeichnis	136

1. Einleitung

Noch zu Großvaters Zeiten wuchs ein Kind, umhegt von der Mutter, im Schutz der oft weit verzweigten Familie auf. Eltern, Großeltern und Verwandte trugen Verantwortung für das Kind und gaben ihm ein Gefühl von Geborgenheit und Zugehörigkeit. Vor dem Hintergrund der Familie und, wichtiger noch, in Reichweite der schützenden Mutter, knüpfte es erste Kontakte, lernte diese auszubauen und entwickelte schließlich Beziehungen zu anderen. In traditionellen Kulturen sind noch heute für das Kind, das seine ersten Schritte hinaus ins Leben wagt, die Mutter oder die Familie dauerhafter Zufluchtsort (Eibl-Eibesfeldt 1984, Konner 1975, Whiting 1975).

Theorien der sozialen Entwicklung nehmen an, daß ein Kind durch die Beziehung zu den Eltern ein verantwortungsbewußter und tätiger Mensch wird. Schon Ende des 17. Jahrhunderts verwies John Locke, der das Neugeborene für gänzlich unbestimmt hielt, auf die Pflicht der Eltern, aus ihrem Kind einen rational denkenden Menschen zu formen.

Dagegen plädierte Rousseau ein halbes Jahrhundert später dafür, daß Eltern ihren Kindern kein bestimmtes Normengut mitgeben sollen. Auch Lebenseinstellungen oder Verhaltensweisen seien nicht anzuerziehen. Dem Prozeß der Reifung brauche nicht vorgegriffen zu werden, da das Kind sich allein zu seiner vollen Bestimmung entwickle.

Die Frage, ob das Kind tatsächlich Subjekt seiner Entwicklung ist, oder ob andere Menschen und äußere Bedingungen sein 'Ich' bestimmen, wird heute immer differenzierter beantwortet. Spätestens seit dem Scheitern der antiautoritären Erziehung, die auf Rousseaus Gedankengut zurückgreift, zeigt sich, daß einseitige Auffassungen die Wirklichkeit reduzieren.

Heute wird der extreme milieutheoretische Standpunkt, der das Neugeborene für gänzlich unbeschrieben hält und annimmt, daß die Verhaltensweisen durch Erziehung tradiert werden, zunehmend aufgegeben. So revidiert z.B. der

Psychologe und Zwillingsforscher Bouchard (1981), der zunächst in der Tradition der Behavioristen stand, drastisch seine Position. Auch Thomas u.a. (1970), der feststellt, daß Neugeborene bereits unterschiedliche Temperamente haben, kritisiert die Milieutheorie.

Immer mehr Psychologen, Pädagogen und Soziologen erkennen, daß Ergebnisse der biologischen Forschung stärker zu berücksichtigen sind. Biologen, stellen klar die Bedeutung des Erbes heraus und betonen zudem die Wichtigkeit des Lernens. Auch weisen sie daraufhin, daß das Verhalten des Menschen aus dem Blickwinkel stammesgeschichtlicher Anpassung zu sehen ist (Eibl-Eibesfeldt 1984).

In den 50er und 60er Jahren wurde besonders die Bedeutung der Mutter-Kind Beziehung für die Entwicklung des Kindes hervorgehoben. So erachten aus ethologischer Sicht Bowlby (1969), Ainsworth und Bell (1969) diese Bindung für wichtig und betonen ihren beständigen Einfluß auf die folgenden Beziehungen. Die Lerntheoretiker Sears u.a. (1957) und Bandura (1969) halten gleichfalls die Mutter-Kind-Beziehung entscheidend für den Entwicklungsprozeß. Diese starke Betonung wird in den letzten zehn Jahren zunehmend aufgegeben (Hartup 1970, Roper and Hinde 1978, Hinde et al. 1983). Heute räumt man der Beziehung zu Gleichaltrigen ebenfalls eine große Bedeutung ein. Sind doch die Erfahrungen, die ein Kind in den symmetrischen Interaktionen macht, qualitativ unterschiedlich zu allen anderen. Die Kinder bauen sich ihre eigene Welt auf, eine abgrenzbare Region, und tragen dazu bei, die gegenwärtige Kultur zu tradieren. Ältere Kinder geben jüngeren Spiele wie 'Räuber und Gendarm', 'Fürchtet ihr den schwarzen Mann?', Seil- oder Gummihüpfen, Schusserspiele... weiter. Sie tradieren Rituale und spezielle Ausdrucksformen.

Auf der nördlichen Halbkugel, d.h. vor allem in Nordamerika, Japan, China, Europa und der UDSSR ist der frühe Kontakt zu anderen Kindern außerhalb der Familie institutionalisiert, auch weil er hier finanzierbar ist.

In Deutschland eröffnete Friedrich Fröbel 1840 die erste

Vorschule für kleine Kinder und nannte sie 'Kinderheimat'. Seit Maria Montessori erkannte, daß die geistig-leibliche Entwicklung des Kindes ihre eigenen Gesetze hat, und daß vor allem die Spontanität zu fördern ist, wurden viele Kinder in ganz Europa nach ihrem 'didaktischen Entfaltungsmaterial' erzogen.

Diese altershomogenen Gruppen sind nach Konner (1975) evolutionstheoretisch nicht natürlich, und Eibl-Eibesfeldt (1984) sieht hier die Gefahr, daß die Kinderkultur abreißt, denn die Lehrerin tradiert sie nicht.

In diesem halb-natürlichen Umfeld sind die Mädchen und Buben vor eine grundsätzlich neue Situation gestellt: Die Beziehungen, die sie nun aufbauen, unterscheiden sich qualitativ von den bisherigen: Allein auf sich gestellt, sehen sie dem Gegenüber aus gleicher Höhe in die Augen. Für Kinder ohne Geschwister mag diese Perspektive sogar ganz neu sein.

Wechselseitiger Austausch wird möglich. Die Kinder müssen lernen, sich einzuordnen und gegen die Gruppenmitglieder zu bestehen. Sie können versuchen, Spielgefährten zu beeinflussen und haben die Möglichkeit, selbst Schutzfunktion für andere zu übernehmen. Sie werden sehen, wie vielschichtig zwischenmenschliche Beziehungen sind, und auf welche Weise sie lebendig und offen gehalten werden. In symmetrischen Interaktionen entwickeln sie neben sozialen Fähigkeiten auch ein Verständnis von Gleichheit und Gerechtigkeit und lernen, die Notwendigkeit von Normen und Regeln einzusehen (Piaget 1932, Oerter und Montada 1982).

Neu für die Kinder ist auch die Begegnung und die Auseinandersetzung mit der Kindergärtnerin. In diesem Umfeld übernimmt sie die ernährende/erziehende Funktion. Wie die Mutter muß sie Grenzen setzen und die Kinder anleiten. Oft ist die Kindergärtnerin die erste Person, die außerhalb der Familie diese Aufgaben übernimmt und ähnliches Vertrauen wie die Mutter beansprucht. Die Kinder sind auf sie angewiesen. Wie wichtig muß diese Bezugsperson für ein Kind sein, das in der neuen Umgebung unsicher ist, und wie bestimmend diese

immerhin zwei Jahre währende Beziehung, eine lange Zeit für 3-5jährige (s.S.6). So erstaunt es, daß in vielen Kindergartenstudien (z.B. Abramovitch and Strayer 1978, Clark, Wyon and Richards 1969, Strayer and Strayer 1978) die Lehrerin, die doch ihre Schützlinge beeinflusst, unberücksichtigt bleibt.

Ihre Welt und ihre Erwartungen weichen sehr ab von den Wünschen und Phantasien der Kinder. Hinde (1983) zeigt, daß die Lehrerin-Kind- und Kind-Kind-Interaktionen unterschiedliche Qualitäten haben. Und doch sind die beiden Welten eng miteinander vernetzt.

Ziel der Arbeit ist die Entwicklung und Erprobung einer Methode zur quantitativen und qualitativen Beschreibung von Erziehungsstil, Gruppenordnung und sozialen Fertigkeiten bei 3-4jährigen Kindergartenkindern.

Die Gruppenbildung kann bei 3-4jährigen Kindern besonders gut beobachtet werden, denn sie bauen zum erstenmal eine Ordnung unter sich auf. Im Kindergarten werden bereits Erwartungen an die Zukunft geprägt, späteres Verhalten gegenüber Autoritäten, Rivalen oder Freunden mitbestimmt, Einstellungen begründet. Zuneigung, Toleranz, Verzicht und Handlungskraft werden in der Gruppe gelebt und erlebt, d.h. reziprok erfahren.

Die Arbeit ist eine Fortführung meiner Diplomarbeit, in der ich herausarbeite, wie die Leiterin eines süddeutschen Kindergartens geschlechtstypische Verhaltensweisen der Kinder beeinflußt. Die Möglichkeit, dieses Thema in einer anderen europäischen Kultur mit einem ähnlichen Kindertensystem zu untersuchen und weiterzuführen, nahm ich dankbar und freudig an. Im Frühjahr 1983 ging ich nach Cambridge und beobachtete dort in zwei Kindergärten, L und S. Da für sie bereits die Erlaubnis offizieller Stellen vorlag, und in Cambridge Genehmigungen nur sehr zurückhaltend erteilt werden, hatte ich keine andere Wahl. Ich wurde mit einem mir bis dahin unbekannten Beobachtungsfeld konfrontiert.

Die Arbeit gliedert sich in vier Teile:

1. Interaktionen der Kinder

Das Verhaltensspektrum der Kinder in den Kindergärten L und S wird beschrieben. Wie benehmen sie sich gegenüber ihren Mitschülern, und wie werden sie behandelt? Ich untersuche besonders geschlechtstypische Verhaltensweisen und versuche, Verhaltensunterschiede in den beiden Kindergärten zu erklären.

2. Interaktionen von Lehrerinnen und Kindern

Ich stelle die Beziehung der Kinder zu ihrer Lehrerin dar. Wie interagieren die Kinder mit ihr, und wie verhält sich die Lehrerin? Differenziert sie z.B. zwischen den Geschlechtern?

3. Sozialordnung

In diesem Kapitel wird die Gruppenordnung beschrieben, die sich die Kinder aufbauen. Welche Kinder nehmen die 'oberen' Positionen ein? Wie werden die Plätze vergeben, und wie verhalten sich die Mitschüler zu den Kindern in unterschiedlicher Lage? Weiterhin untersuche ich, welche Bedeutung Distanz und Nähe für Ansehen haben.

4. Soziale Fertigkeiten in dynamischer und stabiler Ordnung

Ich beschreibe, wie die Kinder mit Aggression umgehen, beleuchte die Bedeutung von Ausgrenzung und Toleranz, von Eigeninitiative, Handlungskraft und Sicherheit. Abschließend analysiere ich selbstbezogenes Verhalten.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der Vernetzung der beiden Welten: Die Welt der Kinder, die sie untereinander aufbauen, und die Erwachsenenwelt, geprägt von Normen und Regeln der Gesellschaft, in die die Kinder hineinwachsen sollen.

2. Methode

2.1. Kinder

Ich beobachte von April bis Juli 1983 sechsunddreißig Kinder, alle mit mindestens 7 Wochen Kindergartenerfahrung. 14 Kinder gehen in Kindergarten L, der in einem kleinen Dorf außerhalb von Cambridge liegt, 26 Buben und Mädchen besuchen in der Stadt den Kindergarten S. Die Kinder in L sind - von Ausnahmefällen abgesehen - drei Tage die Woche im Kindergarten, in S dagegen werden die meisten Kinder von Montag bis Freitag gebracht. Stets sind zwei Lehrerinnen im Klassenraum, manchmal auch Mütter, selten Väter. Tabelle 1 (*) zeigt, wie alt die Kinder sind und wieviele Geschwister sie haben.

Die Eltern sind Arbeiter, Angestellte, Akademiker und Selbständige. Der sozioökonomische Status reicht vom ungelerten Arbeiter (Klasse 5 in der 'Registrar General's Classification of Occupations' 1970) bis zum hochqualifizierten Akademiker (Klasse 1). Im Kindergarten S wachsen zwei Kinder bei ihren alleinstehenden Müttern auf.

Die Kinder kommen mit ungefähr drei Jahren in den Kindergarten und bleiben dort, bis sie mit fast fünf Jahren in die Schule eintreten. Einige werden etwas später im Kindergarten angemeldet, wieder andere haben vorher bereits eine Spielgruppe für Zweijährige besucht.

2.2. Kindergärten

Kindergarten L

Kindergarten L ist eine sogenannte 'Spielgruppe', d.h. er ist nicht staatlich geführt. Eltern, die in Kindergartenarbeit ausgebildet sind, betreuen die Buben und Mädchen.

* Die Tabellen befinden sich im Anhang (S. 105 ff).

Die drei Klassenräume sind in einem Schulgebäude aus dem 19. Jahrhundert untergebracht und mit verschiedensten Spielsachen ausgestattet. Die Kinder können im großen Schulhof herumtollen, auf dem Klettergerüst kraxeln, rutschen, schaukeln oder mit Dreirädern und Leiterwagen auf den Spuren Niki Laudas herumflitzen.

Die Buben und Mädchen kommen zwischen 9 Uhr und 9 Uhr 30 und spielen zunächst eineinhalb Stunden in den Klassenräumen. In dieser Zeit dürfen sie weitgehend ihre Spiele selbst wählen. Ich beobachtete die Kinder während der freien Spielzeit: Sie bauen Türme oder Häuser, malen, basteln, spielen mit Sand und Wasser oder kochen als 'Mutter' in einem Kinderhaus, das mit Tisch, Stühlen, Geschirr ... komplett eingerichtet ist. Manchmal sind ihnen Mal- oder Bastelarbeiten vorgeschrieben. Herumtollen in den Klassenräumen sieht die Lehrerin (*) nicht gern.

Nachdem die Kinder aufgeräumt haben, versammeln sie sich zu einem 'Ring'. Die Lehrerin erzählt Geschichten, lehrt Lieder oder hält eine Vorschulstunde. Danach verteilt sie Milch, und anschließend dürfen die Kinder - wenn das Wetter es zuläßt - ca. eine halbe Stunde in den Schulhof. Obwohl ich die Kinder auch dort beobachte, habe ich diese Daten nicht in die Arbeit aufgenommen.

Kindergarten 'S

Eine ausgebildete Kindergärtnerin, die wie ihre Kollegin in L etwa 40 Jahre alt ist, betreut mit einer Helferin die Kindergruppe. Die Kinder sind in einem großen Klassenraum untergebracht, der neben der staatlichen Volksschule steht, die in den fünfziger Jahren gebaut wurde. An den Klassenraum schließt der Schulhof an.

* 'Lehrerin' verwende ich für die Lehrerin oder ihre Assistentin in einem Kindergarten, spreche ich von 'Lehrerinnen', meine ich die Kindergärtnerinnen in L und S.

Die Kinder kommen ebenfalls zwischen 9 Uhr und 9 Uhr 30 in den Kindergarten und dürfen zunächst frei spielen. Zwischendurch gibt die Lehrerin ihnen Milch. Um circa 10 Uhr sammelt sie die Kinder und unterrichtet sie, ähnlich wie in Kindergarten L, die nächsten 20 Minuten. Dann dürfen die Kinder noch einmal eine halbe Stunde frei spielen, ehe es für eine weitere halbe Stunde ins Freie geht.

2.3. Datenerhebung

Ich beobachte jedes Kinder in den Klassenräumen 3-5mal (Mittelwert 3.2), insgesamt 74-132 Minuten lang (Mittelwert 98.5 min.), im Schulhof dagegen 21-56 Minuten (Mittelwert 32 min.) in 1-3 Beobachtungen (Mittelwert 1.52).

Im Kindergarten L beobachte ich alle vierzehn Kinder, im Kindergarten S dagegen schließe ich zwei Kinderinnen und zwei Mädchen, die erst Mitte Juni in die Gruppe kommen, von den Beobachtungen aus.

Ich folge dem Kind unauffällig, registriere sein Verhalten und flüstere den Kommentar in einen Kassettenrecorder. Ist die Zuordnung zu einer Kategorie (s.S. 11ff.) nicht eindeutig, beschreibe ich ausführlich die Situation und das Verhalten der Kinder, um später über die Kategorie zu entscheiden. Die Kinder, an den Besuch von Müttern gewöhnt, übersehen mich weitgehend, während ich in deutschen Kindergärten öfter zum Spielen aufgefordert wurde.

Den Inhalt der Kassetten übertrage ich mit dem Aufschlüsselungssystem, das von Hinde entwickelt wurde. Es basiert auf Lyttons (1973) Kodierschema, das wiederum auf das System von Caldwell (1969) zurückgreift. Ich selbst variiere die von Hinde aufgestellten Kategorien.

Aufgezeichnet werden die Art der Aktivität, wie die soziale Teilnahme eines Kindes am Spiel der anderen aussieht, wie lange sie dauert (Parten 1932), die Namen der beiden nächsten Nachbarn und jede soziale Handlung des Kindes. Diese Handlungen beschreibe ich in 'Sätzen'

(insgesamt werte ich für die Arbeit 19110 'Sätze' aus). Sie enthalten ein Subjekt (das beobachtete Kind oder sein Interaktionspartner), ein Verb, ein Objekt, ein Temporaladverb (das die Folge der Interaktionen beschreibt) und ein oder mehrere Adjektive (z.B. nachahmend, prahlend, beschwichtigend). Ist die Handlung eines Kindes auf sich selbst und nicht auf andere gerichtet, halte ich lediglich Subjekt und Verb fest (insgesamt 4045 selbstgerichtete Handlungen).

Die übersetzten Kommentare des Verhaltens werden in den Computer eingegeben.

Allgemeines Format

Handlungsfeld:

Aktivität.

Soziale Teilnahme.

Die zwei nächsten Nachbarn.

Interaktionen:

Subjekt.

Verb.

Objekt.

Temporaladverb.

Adjektiv.

Handlungsfeld

Ich messe, wieviel Zeit die Kinder bei verschiedenen Aktivitäten verbringen, und wie intensiv sie am Spiel der anderen teilnehmen. Die einzelnen Kategorien werden einführend mit dem Buchstaben S ('set') gekennzeichnet und bei Veränderung der Kategorie mit 'R'('release set') verbunden.

Ein Beispiel:

Zeit	Aktivität	Soz. Teiln.	Nachbarn
00 00	SAA	SGR	SLIS SMIC
00 08	STR		RLIS RMIC SPOL
00 17	SME		

Die Kodierung sagt aus, daß zum Zeitpunkt 00 00 die beobachtete Clara malt (AA) und sich dabei mit Lisa über die entstehenden Bilder unterhält. Daher notiere ich Zusammenspiel (GR). Die nächsten Nachbarn sind Lisa (LIS) und Michael (MIC). Nach 8 sek. hört Clara auf zu malen und begibt sich auf den Weg (TR) zu einer anderen Aktivität. Sie verläßt Lisa (R-LIS) und Michael (R-MIC) und geht mit Polly (S-POL) zum Sandkasten (S-ME).

Interaktionen

Die Interaktionen beschreiben, wie Handlungen mit den Mitschülern oder mit Erwachsenen ablaufen. Die Person, mit der etwas gemacht wird, d.h. das Objekt des 'Satzes', wird am Ende mit einem 'O' gekennzeichnet.

Ein Beispiel:

00 20	X	SPK	POLO	QA
00 23		POL	SPK	XO QAN

Zum Zeitpunkt 20 sek. spricht (SPK) das beobachtete Kind (X) zu Polly (POLO). Es initiiert die Interaktion (QA). Nach drei sek. antwortet (SPK QAN) Polly dem beobachteten Kind, das jetzt Objekt (XO) des Satzes ist.

Wie geht es weiter?

Richard nähert sich (S-RIC) den beiden und schlägt Clara den Hut vom Kopf (SAG). Sie duckt sich (SUB). Richard läuft mit seiner Beute zum alten Spielplatz (R-RIC) zurück. Nachbarin von Clara ist jetzt nur noch Polly, die sich weiter mit ihr unterhält (QEX). Sie beschwichtigt (SPK QCO) Clara, indem sie ihr klar macht, daß Richard 'ein dummer dummer Depp' ist.

Das Beispiel zeigt: Richard initiiert eine spezifische Aggression (Hut vom Kopf schlagen und mitnehmen) gegen Clara. Sie wehrt sich nicht, sondern zeigt submissives Verhalten (ducken) und gibt Richard nach. Polly mildert das Unglück. Insgesamt notiere ich die erste Beobachtungsminute dieses Kindes wie folgt:

Zeit	Akt	soz.	T	NN	Subj	Verb	Obj	Adv	Adj
00 00	SAA	SGR		SLIS	SMIC				
00 08	STR			RLIS	RMIC	SPOL			
00 20	SME					X	SPK	POLO	QA
00 23						POL	SPK	XO	QAN
00 45				SRIC		RIC	SAG	XO	QA
00 49						X	SUB	RICO	QAN
00 50				RRIC					
00 56						POL	SPK	XO	QEX QCO

Im folgenden Abschnitt werden die Kategorien definiert, die für diese Arbeit ausgewertet wurden. Die anderen finden sich im Anhang.

2.4. Definitionen

Die Interaktionen

Der Handelnde (Subjekt), seine Tätigkeit (Verb), sein Gegenüber (Objekt), Temporaladverbien und gegebenenfalls Adjektive bilden einen 'Satz', eine Interaktion. Die Kind-Kind-Interaktionen und die Lehrerin-Kind-Handlungen sind getrennt berechnet.

Kommunikationsinitiative und -freude

Kommunikationsinitiative

Das Kind beginnt eine Interaktionskette mit einer Person, zu der es mindestens die letzten 30 sek. keinen Kontakt hatte. Z.B. sagt das beobachtete Kind: 'Hallo,

endlich bist Du gekommen', oder es hat mehr als 30 sek. konzentriert für sich gemalt und ruft plötzlich zu seinem Nachbarn: 'Meine Riesen haben lange Beine'.

Kommunikationsfreude

Das Kind treibt die Interaktionen voran. Von einer Interaktionskette spreche ich dann, wenn der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Interaktionen nicht größer als 30 sek. ist. Das Kind setzt z.B. das Gespräch fort: 'Hast Du auch einen Riesen mit langen Beinen gemalt?'. Als der Nachbar nickt, spricht es weiter: 'Meiner hat einen langen Bart'. Überläßt jedoch ein Kind die Kommunikationsführung einem anderen, spreche ich von Kommunikationspassivität. Kommunikationsaktivierung heißt Kommunikationsinitiative und -freudigkeit.

Aggression

Objektgerichtete Aggression

Ein Kind zeigt Aggression, um sich eines Gegenstands zu bemächtigen oder um einen Platz zu erkämpfen. Es schlägt den anderen, grapscht, pufft, kneift ...

Explorative Aggression

Richard zerstört z.B. mutwillig Joannas Burg, boxt Sahra plötzlich in den Rücken oder kickt mit dem Fuß. Das Kind zeigt Aggression und erkundet so seine Grenzen. Dieses aggressive Verhalten richtet sich nicht auf den Besitz eines Objekts oder eines Platzes. Manchmal jedoch kann ich schwer unterscheiden, ob ein Kind nicht auch aggressiv reagiert auf einen länger zurückliegenden Streit.

Aggression, die aus Herumtollen entsteht

M. Manning (1972) nennt diese Form 'Game hostility'. In beiden Kindergärten ist sie sehr selten. Die Lehrerinnen sehen Herumtollen vor allem in den Klassenräumen nicht gern. Werden die Kinder laut, brechen sie meist das Spiel ab.

Kritisieren

Ein Kind rügt die äußere Erscheinung, den Besitz oder die Handlung eines anderen. Z.B. 'Dein Haus ist aber scheußlich' oder 'Du bist ganz schön blöd'.

Drohen

Physisch oder verbal wird Aggression angedroht. Das Kind verkündet, Richard die Sandburg zu zerstören, ihm den Teekessel wegzuschnappen oder ihn gewaltsam 'vom Platz zu weisen'.

Reaktive Aggression

Sich verteidigen

Das Kind schlägt zurück, pufft oder schubst den anderen, grabscht sich das ihm gestohlene Feuerwehrauto. Es kann sich auch verbal verteidigen, z.B. beschimpft es kräftig den Aggressor: 'Du bist ein saudummer - dummer Depp', oder das 'Opfer' tritt dem Aggressor gegen das Schienbein.

Sich durch Drohen verteidigen

'Wenn Du das noch einmal machst, dann zeig ich's Dir',
'Ich hau Dir gleich was auf Deinen dicken Kopf'.

Kontrollverhalten

Scharfe und sanfte Kontrollen werden unterschieden. Drei Verben bilden die scharfen Kontrollen:

Kommandieren

Z.B. 'Komm her!', 'Fahr das Auto in unsere Garagel',
'Geh und trink Deine Milch!'. Das Kommando ist direkt und läßt dem Befohlenen kaum Ausweichmöglichkeiten.

Verbieten

Das Kind versucht aktiv, den anderen von irgendetwas abzuhalten. Z.B. 'Du darfst nicht in mein Haus kommen', 'Nicht 'daaa-drauf' malen', 'Du sollst aber nicht die Mutter sein'.

Verbessern

Dieses Kontrollverb verwendet hauptsächlich die Lehrerin. Sie korrigiert das Verhalten der Kinder oder verbessert saloppe Redeweisen. Z.B. sagt das Kind 'Ich will schaukeln'. Die Lehrerin verbessert 'Du möchtest schaukeln, was?'. Das Kind antwortet 'Bitte'.

Acht Verben umschreiben die sanften Kontrollen:

Anleiten

Die Lehrerin leitet die Kinder oft zu manuellen Fertigkeiten oder zu Spielen an. Sie kontrolliert und zeigt dabei dem Kind, wie es eine Maske aus Zeichenpapier herstellen kann: 'An dieser Stelle kannst Du das zweite Auge ausschneiden'.

Zur Vorsicht mahnen

Bei diesem Verb geht es um das Wohlbefinden der Kinder. Meist gebraucht es die Lehrerin, um die Kinder von gesundheitsgefährdenden oder gefährlichen Handlungen abzuhalten. Z.B. 'Könntest Du bitte die Jacke anlassen, denn es ist kühl'.

Vorschlagen

oder vorsichtig anfragen: Z.B. 'Spielen wir mit den Gummi-Enten im Wasser?', 'Magst Du das Baby sein?', 'Laß uns lieber das Ba Ba Buch ansehen'.

'Schau' -Kommandos

Die Aufmerksamkeit des anderen soll auf etwas gerichtet werden, z.B. 'Schau mal, die Laura hat die ganze Milch verschüttet', 'Schau, schau, da ist eine Spinne', 'Schau mal, ich hab den Himmel knallrot gemalt'.

Unter Dominanzdruck verstehe ich Aggression, scharfe und sanfte Kontrollen.

Inhalt der Kontrollen

Die Inhalte der Lehrerin-Kontrollen und der Kinder-Befehle werden unterschieden.

Kontrollen der Kinder

Zusammenwirken

Die Kinder beziehen andere in ihr Spiel ein. Sie wirken zusammen: 'Laß uns Vater, Mutter, Kind spielen', 'Komm mit mir zum Klavier', 'Du schiebst und ich lenke!'. Das Kind möchte gern mit dem anderen spielen, es ist kooperativ.

Ausgrenzen

Im Gegensatz dazu kann es andere Kinder auch abweisen. 'Du darfst nicht mit Zirkus spielen!', 'Geh weg von meinem Boot, das habe ich gebaut!'. Das Kind will nicht mit dem anderen spielen. Es grenzt den Nachbarn aus. Grenzt sich ein Kind selbst von anderen ab, wird dies nicht zu dieser Kategorie gezählt (s. Kategorie 'sich abgrenzen' S. 133).

Kontrollen der Lehrerinnen

Die Lehrerinnen setzen in ihren Kontrollen drei inhaltliche Schwerpunkte: Normative Kontrollen, Ordnungsanweisungen und anregende Kontrollen.

Normative Kontrollen

Regeln, die von der Allgemeinheit akzeptiert werden, setzen den Kindern Grenzen. Die Lehrerin begründet die Kontrollen: 'Gib die Buntstifte jetzt der Sara, weil sie an der Reihe ist', 'Blättere langsam um, denn Du weißt, daß man Bücher vorsichtig behandeln muß'. Oder die Begründung ist in der Kontrolle selbst enthalten: 'Setz Dich ordentlich hin!', 'Sei nicht albern!', 'Sei ruhig!'.

Ordnungsanweisungen

Kontrollen, die den täglichen Ablauf gewährleisten und die Ordnung im Kindergarten bewahren sollen, werden unter Ordnungsanweisungen zusammengefaßt. Z.B. 'Räum die Knetmasse auf!', 'Geh und wasch Dir Deine Hände!', 'Hol Dir Deine Milch!'.

Anregende Kontrollen

Mit diesen Kontrollen versucht die Lehrerin, die Kinder zu eigenem Handeln anzuregen. 'Möchtest Du vielleicht einen Schmetterling ausschneiden?', 'Hast Du Lust, Dir ein Buch auszusuchen?', 'Du könntest in das Flugzeug noch den Piloten setzen'.

Beantwortung von Kontrollen

Kontrollen können befolgt, verweigert oder übersehen werden.

Befolgen

Z.B. sagt die Lehrerin: 'Hol Dir Deinen Malkittel!' Michael gehorcht der Lehrerin und zieht den Kittel an. Oder ein Kind kontrolliert sanft: 'Laß uns in die Räuberhöhle gehen?'. Der andere kriecht hinein.

Verweigern

Das Kind widersetzt sich der Kontrolle und führt sie nicht aus. Es antwortet: 'Nein, ich will aber meinen Kittel nicht anziehen!' oder 'Ich mag aber kein Räuber sein'.

Imponieren

Drei verschiedene Formen von Imponieren werden bei den Kindern beobachtet.

1. Sie prahlen mit Fähigkeiten, Taten oder Besitz.
2. Sie albern herum und wollen damit die Aufmerksamkeit der anderen erregen.
3. Sie hänseln andere Kinder.

Prahlern

'Ich kann am allerschnellsten fahren, schneller als Ihr alle!', 'Mein Schiff ist so groß wie unser ganzes Haus!', behauptet Philip und beschreibt mit den Händen die Größe seines Wunderwerks.

'Meine Schuhe sind viel viel - vielschöner als Deine'. Oft vergleichen die Kinder und schneiden zu ihren Gunsten auf.

Herumalbern

Die Kinder versuchen, sich in den Mittelpunkt zu stellen: Sie bewegen sich stereotyp oder überbetont, machen ungewöhnliche Geräusche, überprononcieren Worte oder Redewendungen. Sie schütteln z.B. andauernd den Kopf, fuchteln wild mit den Armen, schneiden Grimassen.

Hänseln

Das Kind versucht, spielerisch über den anderen zu dominieren. Z.B. ärgert es sein Gegenüber durch Spitznamen, macht sich lustig über äußere Auffälligkeiten. Noch wird die Aggression nur spielerisch angedroht.

Widerstand

Das Kind wehrt sich z.B. gegen Berührungen, Nachahmungen, Offerten oder Aggressionen. Es verhindert, von einem anderen umarmt zu werden, lehnt das Angebot, eine Semmel aus Knetmasse zu essen, entschieden ab, oder es

widersteht auf nicht gewaltsame Weise einer Aggression. Z.B. 'Ich mag Deine Semmel nicht!'.

Sich unterwerfen

Das Kind zeigt eine unterwerfende Geste oder Haltung. Z.B. wehrt es einen Schlag auf den Kopf ab, indem es schützend die Arme vor das Gesicht hebt, sich duckt oder in Panik wegrennt. Geht eine spezifische Aggression voran, verliert es das Objekt oder den Platz. Z.B. weicht das Opfer zurück und überläßt sprachlos das begehrte und umkämpfte Flugzeug dem Aggressor.

Greift die Lehrerin in den Streit ein, und unterwirft sich dann ein Kind seinem Gegenüber, notiere ich diese Interaktion als eigene Kategorie.

Obersehen

Zu dieser Kategorie zähle ich folgende Verhaltensweisen. Ein Kind reagiert nicht, oder es nimmt Notiz von der Handlung des Gegenüber, setzt aber seine Aktivität fort, als ob nichts gewesen wäre.

Nicht reagieren

Das Kind oder die Lehrerin setzen ohne Reaktion ihre Tätigkeit fort. Der Beobachter kann nicht erkennen, ob ihn der Angesprochene gehört hat. Z.B. sagt die Lehrerin: 'Bitte hilf auch Du mit aufräumen!'. Das angesprochene Kind zeigt keinerlei Reaktion: Es malt eine rote Sonne in den Himmel.

Bemerken und ignorieren

Das Kind oder die Lehrerin bemerken zwar die auf sie gerichtete Interaktion, setzen aber ihre Aktivität fort. Z.B. schlägt Joel Laura vor: 'Komm, wir schauen uns den Hamster an'. Die Angesprochene hebt nur kurz den Kopf und pinselt seelenruhig Farbkleckse auf die Schuhschachtel.

Zu dieser Kategorie zähle ich auch das Ignorieren von Aggression. Das Kind nimmt die aggressive Verhaltensweise

ohne Zeichen von Unterwürfigkeit hin und fährt unbeirrt in seiner Aktivität fort. Z.B. tritt David Loren gegen das Schienbein. Der zuckt kurz zusammen, schichtet dann aber, als wäre nichts gewesen, die Würfel weiter zu einem Turm. Oder Anthony zerstört John die eben gebaute Burg. John sammelt die verstreut liegenden Holzsteine ein und beginnt von neuem. Oder Kate nimmt Ben einen Sandeimer weg. Diesen kümmert der Verlust nicht, er nimmt sich einen anderen.

Prosoziale Interaktionen

Gefallen zeigen

Anlachen

Anlächeln

Anerkennen

Die Lehrerin oder die Kinder loben ihr Gegenüber, dessen Besitz oder Leistung. Z.B. sagt die Lehrerin 'Das hast Du fein gemacht', oder ein Kind meint 'Ich hab Dich ganz furchtbar lieb'.

Einen anderen verteidigen

Ein Kind - nicht die Lehrerin - nimmt ein anderes gegen einen Mitschüler in Schutz. Z.B. bestärkt Ashleigh Joanna, indem sie zu Laura sagt 'Du blöde Kuh, mußt Du immer anfangen, die arme Joanna kann gar nichts dafür'. Oder: Richard ärgert Ben. Methew verteidigt daraufhin Ben. 'Richard, hör endlich auf, Ben zu ärgern'. Die konfliktbezogenen Kontrollen der Erwachsenenautorität werden nicht zu dieser Kategorie gerechnet, da hier erzieherische Gründe vorherrschen, und die Lehrerin weniger riskiert als ein verteidigendes Kind. Grammer (1982) spricht in diesem Zusammenhang von Unterstützung.

Einen Gegenstand geben

Das Kind gibt oder bietet einen Gegenstand an.

Im Spiel Essen anbieten

Das Kind bietet Essen an, das aus Luft, Knetmasse oder ähnlichem hergestellt ist. Z.B. 'Möchtest Du meinen frischgebackenen Kuchen probieren?'.

Helfen

Unter Hilfe in praktischen Dingen verstehe ich z.B. den Hut vom Schrank holen, den großen Tisch näher zum Fenster rücken, die Schürze zubinden. Zu dieser Kategorie rechne ich jedoch nicht die Unterstützung in Konfliktsituationen (vgl. verteidigen).

Umarmen

An der Hand halten

Teilen

Das Kind teilt mit einem anderen sein Spielzeug. Z.B. gibt David einen Teil seiner Legobausteine Loren, oder läßt Anthony den David eine Runde mit dem Dreirad fahren.

Sorge ausdrücken

Die Kinder oder die Lehrerin zeigen sich besorgt um ein verletztes, trauriges oder gekränktes Kind. Z.B. 'Ich werde tüchtig blasen' oder 'Geht es Dir ein bißchen besser?'.

Imitieren

Das Kind ahmt Worte, Bewegungen und Gesten eines Mitschülers oder der Lehrerin nach: Z.B. bringt Bethan ihre Puppe mit 'Gute Nacht Nacht Nacht' ins Bett und Sara wiederholt den Wortlaut, oder Anthony ahmt Ben nach, wie er seine Milch schlürft. Nicht eingeschlossen in diese Kategorie ist jedoch, wenn ein Kind, von der Idee oder dem Vorbild eines

anderen angeregt, die gleiche Aktivität beginnt. Z.B. sieht es ein anderes Kind zum Sandkasten gehen, es folgt ihm und will nun gleichfalls Kuchen backen. Auch wird zum Imitieren gezählt, wenn ein Kind in die Art von anderen einstimmt, sei es sprachlich oder in seinen Bewegungen. Z.B. schneidet es ebensolche Grimassen, geht mit steifen Beinen oder wiederholt, oft rhythmisch, Sing Sang oder Sätze wie 'Polly Molly, Polly Molly, Polly Molly'.

Beschwichtigende Verhaltensweisen

Zu dieser Kategorie werden vermittelnde Aktionen gerechnet, die den aufgeregten Interaktionspartner besänftigen sollen. Das Gegenüber kann entrüstet sein über einen Konflikt, oder eine Dissonanz im Gespräch hat ihn erregt. Der andere teilt mit ihm die Schokolade, streichelt oder besänftigt sein Gegenüber. Oder aber die beiden lenken von ihrem Streit ab, indem sie ihre Wut gegen einen Dritten richten, z.B. sagt Methew zu Emely, mit der er sich gerade gezankt hat: 'Wir mögen den Ben gar nicht, gell?'.

Verben der Abhängigkeit

Anerkennung suchen

Das Kind will bewundert oder geherzt werden. 'Finden Sie mein Kleid schön-ön?', 'Ich hab heute ganz ordentlich aufgeräumt, nicht?'.

Aufmerksamkeit suchen

Das Kind sucht Aufmerksamkeit. 'Mein Teddy ist lieb, gell?', 'Mein Auto ist ganz schön schnell!'. Bisweilen können Anerkennung und Aufmerksamkeit schwer auseinandergehalten werden. Will ein Kind durch Prahlerei Aufmerksamkeit auf sich lenken, rechne ich diese Handlung zum Imponieren.

Körpernähe suchen

Das Kind ergreift die Hand der Lehrerin, umschlingt ihre Beine oder hängt sich an den Rockzipfel der Erwachsenen.

Hilfe suchen

Das Kind sucht bei einer Tätigkeit Hilfe. Z.B. fragt es die Lehrerin nach weiteren Farben oder bittet sie, die Schürze aufzuknoten.

Um Erlaubnis fragen

Das Kind erkundigt sich bei der Lehrerin, ob es hinausgehen darf. Es möchte beim 'Zirkus' mitmachen und fragt den Zirkusdirektor 'Darf ich mitspielen?'.

Hilfe suchen nach einem Konflikt

Nach einem Streit wendet sich das Kind hilfesuchend an die Lehrerin oder an einen Mitschüler. Es sucht Verstärkung oder Trost.

Selbstgerichtete Handlungen

Die Kinder haben sich selbst als Gegenüber, sind Subjekt und Objekt in einer Person, d.h. sie agieren nicht interaktiv (*).

Herumschauen

Das Kind schaut in der Gegend herum, ohne den Blick auf eine bestimmte Person oder ein Objekt zu richten (vgl. passiv zusehen und zuhören). Diese Kategorie wird notiert, wenn die Handlung länger als 3 sek. dauert.

* Verben wie z.B. Wut äußern, lachen, lächeln, können auch auf sich gerichtete Handlungen sein. Die folgenden Verben sind nicht interaktiv. Die Summe aller nicht interaktiven Handlungen wird als Gesamtheit der selbstgerichteten Handlungen aufgeführt.

Monologisieren

Das Kind spricht mit sich selbst oder murmelt vor sich hin. Zur Kategorie 'Geräusche spielen' (s.S. 134) werden Begleitgeräusche zu einem Spiel gezählt, z.B. 'Muhhh' macht die Kuh.

Obersprunghandlung

Das Kind berührt seinen Körper oder seine Kleider. Es spielt mit einer Haarlocke, zupft am Hosengürtel, lutscht Daumen oder steckt den Stoffhasen in den Mund.

Zuschauen

Das Kind blickt eine andere Person an, verfolgt ihre Aktivitäten..., bleibt aber oft unbemerkt oder kreist um die Spielenden. Dieses Verb ist nicht interaktiv. Z.B. steht das Kind am Rand einer Gruppe und schaut anderen beim Malen zu.

Die folgenden Kategorien, die die soziale Teilnahme umschreiben, geben an, wie die Teilnahme eines Kindes am Spiel der anderen aussieht, und wie lange sie dauert.

Häufiger Aktivitätswechsel - Nervosität

Das Kind wechselt von einer Aktivität zu einer anderen und damit von einer Gruppe zu einer anderen. Z.B. läßt es das Legoschiff liegen, um mit den anderen Kindern Familie zu spielen. Kurz darauf geht es zum Klavier, klimpert herum, läuft zur Tafel und malt einen Kreis.

Unbeschäftigt

Ohne Aktivität: Ziellos, nicht auf dem Weg zu einer neuen Aktivität, wandert es herum oder sitzt gelangweilt in der Ecke.

Alleinspiel

Das Kind spielt allein. Ein anderes ist nicht in seiner Reichweite. Auch wenn das Kind ausschließlich mit Erwachsenen interagiert, zähle ich diese Handlungen zum Alleinspiel. Z.B. klebt das Kind neben der Lehrerin eine Papiertüte - kein anderes bastelt mit.

Parallelspiel

Die Kinder beeinflussen sich gegenseitig kaum. Ihre Aktivitäten sind ähnlich, müssen aber nicht notwendigerweise die gleichen sein. Sie sind auf ihr Spiel und nicht auf den Nachbarn konzentriert.

Zusammenspiel in der Gruppe

Obwohl das Spiel deutlich beeinflußt ist von Interaktionen zu Mitschülern, könnte es auch ohne diese stattfinden (vgl. dagegen interaktives Spiel). Z.B. berichtet Lindsey der Rebecca über ihren lila Elephanten, den sie gerade malt, oder Michael beschreibt seinem Nachbarn die Route, die der Milchmann durch den Zoo nimmt.

Interaktives Spiel

Das Spiel ist abhängig von den ständigen Interaktionen der Kinder. Z.B. können sie 'Vater, Mutter und Kind' nur spielen, wenn die 'Familienmitglieder' anwesend sind; auf der Schaukel braucht das Kind ein Gegenüber, im Gespräch einen Partner. Sbrzesny (1976) beobachtete solche Spiele bei den !Ko Buschmännern und beschreibt ausführlich deren Bedeutung für die Sozialisation der Kinder.

Nächste Nachbarn

Ich notiere Name(n) des/der Mitschüler, der/die in Reichweite des Kindes sitzt/ sitzen, oder ich halte fest, wenn das Kind allein ist. Nachbar kann ein Kind oder ein Erwachsener sein. Reichweite definiere ich als doppelte Armlänge zum Nachbarn. Sitzt das beobachtete Kind mit dem Rücken zu einem anderen, gilt dies nicht als Nachbarschaft. Tollt das Kind herum oder übernimmt eine Rolle, notiere ich nicht die Kinder, die in seiner Nähe stehen, sondern die Spielgefährten. Hat das Kind mehr als zwei Nachbarn gleichzeitig, kodiere ich auch dies.

Freunde

Freunde sind Kinder, die mindestens 20% ihrer Interaktionen miteinander verbringen. Einseitig sind Freundschaften, wenn nur ein Partner mehr als 20 % investiert; erst wenn auch der andere mindestens 20% seiner Interaktionen mit dem Partner teilt, kann von einer gegenseitigen Freundschaft gesprochen werden.

Oberkategorien

Da das Raster meiner Datenaufnahme sehr fein ist, und die Kinder einige Handlungen selten ausüben, muß die Anzahl der Variablen vermindert werden. Zudem können ein Bub, ein Mädchen oder ein Erwachsener Subjekt oder Objekt einer Handlung sein. Um also die Anzahl der Variablen zu vermindern, werden sie in Oberkategorien - sie sind unterstrichen - zusammengefaßt.

2.5. Berechnungen

Thema der Arbeit sind die Kind-Kind- und die Lehrerin-Kind-Beziehungen. Welche Berechnungsmethode ist am geeignetsten, und welche Größen sollen in den Tests eingehen? In vielen Feld- und Laboruntersuchungen messen die Autoren die Absoluthäufigkeit bzw. Zeitdauer einzelner Verhaltensweisen. Kennzeichnet aber z.B. die absolute Häufigkeit von Aggression tatsächlich das Kind am deutlichsten, und sagt sie am treffendsten zukünftiges Verhalten vorher? Orientiert sich ein Kind nicht eher an der Wahrscheinlichkeit, wie häufig neben anderen Verhaltensweisen eine bestimmte Handlung auftritt?

Denn der Kontakt zu einem insgesamt zurückhaltenden Kind, das in seinen Interaktionen aber vor allem aggressiv ist, muß eher gefürchtet werden als die Interaktion zu einem Kind mit der gleichen Absolutmenge an Aggression, das aber neben aggressiven Verhaltensweisen Interaktionen unterschiedlichster Qualität ausübt. Die Wahrscheinlichkeit, geschlagen, gepufft ... zu werden, wenn das Kind mit ihm interagiert, ist geringer. Diese Erwartung charakterisiert jede Beziehung.

Daher nehme ich als Grundlage für die Auswertung die Proportion einer Verhaltensweise an den Gesamtinteraktionen, die ein Kind mit Gleichaltrigen oder mit der Lehrerin ausübt. Die Absolutwerte sind berechnet und im Anhang dargestellt. Unterschiede messe ich mit dem Mann Whitney U-Test (*) oder mit dem Wilcoxon matched pairs Test, der gegebenenfalls vermerkt ist, Zusammenhänge dagegen mit Spearman Rangkorrelationen. Damit ein auffälliges Verhalten von einzelnen Kindern bei den Berechnungen nicht überbetont wird, gebe ich den Werten Platzziffern. Sie werden bei allen drei statistischen Verfahren angewendet. Im Text und in den Tabellen sind daher Medianwerte aufgeführt.

Signifikante Korrelationen sind u.a. wie folgt dargestellt: "Die Kinder, die Aggression zeigen, sind auch beschwichtigend." Solche Formulierungen sind nicht als Kausalaussagen der einen oder anderen Richtung gemeint. Es wird damit nicht behauptet, daß Aggressionen beschwichtigendes Verhalten bedingen oder umgekehrt. Vielmehr geht es um die Beschreibung der Tatsache, daß aggressive Verhaltensweisen mit beschwichtigenden Verhaltensweisen kovariieren.

* Die Wahrscheinlichkeiten sind, wenn nicht anders vermerkt, zweiseitig berechnet.

2.6. Verlässlichkeit der Daten

Man kann Verlässlichkeit eines Beobachters über die Zeit hinweg oder in Übereinstimmung mit einem Beobachter messen. Da ich die Daten allein erhebe, muß ich die Verlässlichkeit meiner Beobachtungen über die Zeit prüfen. In mindestens drei Beobachtungen wird das Kind über die Zeit verfolgt. Würden Kategorien über die Zeit in beiden Kindergärten und sowohl in der Kind-Kind- als auch in der Lehrerin-Kind-Beziehung ab- oder zunehmen, so könnte dies Verhaltensänderungen oder aber Unverlässlichkeit der Daten bedeuten. Dies ist nicht der Fall (Friedman Test, s. Tabellen 1a-c) (*).

-
- * Verhalten, das sich nicht einheitlich über die Zeit verändert:
Im Kindergarten S nimmt der Widerstand gegenüber den Mitschülern ab (p 0.05, Friedman Test). Die Lehrerin gibt zur Ferienzeit, also in der zweiten Beobachtungsphase, verstärkt Ordnungsanweisungen (p 0.05, Friedman Test).

3. Ergebnisse

3.1. Interaktionen der Kinder

3.1.1. Häufigkeit und Art der Interaktionen

Die Kinder in S interagieren häufiger miteinander als in L (p 0.02). Tabelle 2* zeigt, daß der Median (*) der Interaktionen, die die Kinder in S ausführen, 2.5 pro min. ist, in L 1.8 pro min.. Initiative und Engagement zur Kommunikation sind in L und S fast gleich. Jener Wert beträgt in beiden Kindergärten 0.18, für die Fortführung von Kommunikation liegt er in L bei 0.28, und für S ist er 0.30.

Die Kinder in beiden Kindergärten interagieren auf ähnliche Art und Weise. Nur im Anteil** der Aggression und des Widerstands pro Interaktion unterscheiden sie sich. Die Kinder in L neigen zu mehr Aggressionen als in S (p 0.10, L 0.05, S 0.03, Tabelle 3), wie sie auch häufiger angegriffen werden (p 0.02, L 0.08, S 0.03, Tabelle 4) und ihnen öfter Widerstand geleistet wird (p 0.02, L 0.05, S 0.03).

Zusammenfassung

Obwohl die Kinder in S nicht kommunikationsfreudiger sind als in L, d.h. sie treiben Kommunikation nicht stärker voran, interagieren sie dennoch häufiger miteinander.

Eine mögliche Ursache liegt vielleicht darin, daß in S die Lehrerin doppelt so viele Kinder betreut als ihre Kollegin in L. Diese interagiert mit den Kindern häufiger als in S (p 0.01). Die Kinder in L werden daher weniger Zeit miteinander verbringen.

Die Art der Interaktion ist in beiden Kindergärten ähnlich. Die Kinder in L neigen jedoch stärker zur Aggression als in S, und die Angriffe treffen die große Mehrheit der Kinder in L öfter als in S.

* Der Aufbau der Tabelle gilt, wenn nicht besonders vermerkt, auch für die folgenden.

* Im Text und in den Tabellen sind Medianwerte dargestellt.

** Im Folgenden sind Verhaltensweisen, die ein Kind als Subjekt bzw. Objekt ausführt, pro Interaktion berechnet.

3.1.2. Geschlechtstypische Verhaltensweisen der Kinder

Häufigkeit der Interaktionen

Verschiedene Kindergartenstudien ergeben, daß Buben aktiver sind als Mädchen. Smith und Conolly (1972) untersuchten 2-4jährige in englischen Kindergärten und finden aktivere Buben als Mädchen. Dieses Ergebnis erhalten auch Baumrind und Black (1967), die in amerikanischen Kindergärten beobachteten.

In L sind die Buben interaktiver: Sie interagieren häufiger als die Mädchen ($p < 0.05$ eins., Buben 2.5/min., Mädchen 1.0/min., Tabelle 5). In S treten diese Unterschiede nicht auf (Buben 2.5/min., Mädchen 2.6/min.).

Ein Vergleich der Geschlechter untereinander: Die Mädchen in L sind weniger interaktiv als in S ($p < 0.01$), während die Werte für die Buben in L und S nicht voneinander abweichen. Bedenkt man das LehrerIn-Kind Zahlenverhältnis, das in L doppelt so hoch ist, müßten Buben wie Mädchen in L halb so viel mit den Gleichaltrigen interagieren. (Die Lehrerinnen unterscheiden in ihrer Interaktionshäufigkeit nicht zwischen Buben und Mädchen). Jedoch interagieren die Buben in L so häufig wie die Buben in S, die Mädchen aber haben nur 2/5 der Interaktionen, die die Mädchen in S ausführen. In L sind die Buben also vergleichsweise aktiver als in S, die Mädchen dagegen haben eine geringere Aktivität.

Die Buben in L beginnen öfter die Kommunikation ($p < 0.05$ eins., Buben 0.21, Mädchen 0.16) und setzen sie freudiger fort als die Mädchen ($p < 0.05$ eins., Buben 0.32, Mädchen 0.27). Nicht so in S (Kommunikationsinitiative: Buben 0.20, Mädchen 0.17; Kommunikationsfreude: Buben 0.31, Mädchen 0.30).

Wie interagieren Buben und Mädchen unterschiedlich?

Aggressivität

Im Kindergarten L sind Buben aggressiver als Mädchen ($p < 0.025$ eins.). Überraschenderweise aber treten im Kindergarten S die geschlechtsspezifischen Unterschiede nicht auf.

Deutlich jedoch ist das Gefälle zwischen den Buben. In L sind die Buben aggressiver als in S ($p < 0.02$), während diese sich genauso wenig aggressiv verhalten wie die Mädchen in L und S. Tabelle 6 und Abbildung 1 zeigen, daß der aggressive Anteil pro Interaktion bei Buben in L 0.11 ist, bei den Buben in S dagegen nur 0.02. Die Mädchen in beiden Kindergärten unterscheiden sich nicht (L und S 0.04).

Wenn Mädchen in L aggressiv sind, geht es ihnen um ein konkretes Objekt und weniger darum, die eigenen Grenzen auszuprobieren ($p < 0.01$, Mädchen: objektgerichtete Aggression 0.03, explorative Aggression 0.00; Buben: objektgerichtete Aggression 0.06, explorative Aggression 0.05, Wilcoxon matched pairs test).

In beiden Kindergärten sind Buben und Mädchen gleichermaßen Zielscheibe von Aggression (L Buben und Mädchen 0.08, S Buben 0.05, Mädchen 0.02, Tabelle 7).

Buben sind im unterschiedlichsten Kontext physisch und verbal aggressiver als Mädchen. Maccoby und Jacklin (1980) bestätigen dies in ihrer Studie über 1-6jährige Kinder, die aus verschiedenen sozialökonomischen Schichten stammen, und Blurton Jones (1972) erhält das gleiche Resultat in einer Arbeit über 3-4jährige Kinder. Pederson und Bell (1970) können zur Bestätigung der These gleichfalls herangezogen werden. Auch ältere Buben sind angriffslustiger als gleichaltrige Mädchen. Omark und Edelman (1975) analysieren das Verhalten von 4-8jährigen auf Schulhöfen in den USA, der Schweiz und in Äthiopien. In allen drei Kulturen sind Buben die aggressiveren. Whiting und Whiting (1975), die zwei Jahre lang 3-11jährige Kinder in Kenia, Indien, den

Philippinen und Mexiko beobachteten, kommen zu dem gleichen Ergebnis.

Auch junge Männer sind nach Titley und Viney (1969) aggressiver als junge Frauen. Männliche Versuchspersonen geben bei Tests zum Schmerzniveau stärkere Elektroschocks als weibliche Probanden. Der geschlechtsspezifische Unterschied bleibt im Erwachsenenalter bestehen. Männer begehen häufiger kriminelle Delikte (z.B. Mord, Raub oder grobe Beleidigung) als Frauen (Cairns 1979).

Auch männliche Primaten und andere Säugetiere verhalten sich aggressiver als ihre weiblichen Artgenossen (Eibl-Eibesfeldt 1974, Lorenz 1963, Moyer 1974).

Da also Aggressivität im allgemeinen ein dominierender Charakterzug des männlichen Geschlechts ist, muß nach biologischen Faktoren gesucht werden wie z.B. Geschlechtschromosomen oder geschlechtsspezifischen Hormonen, die für die Unterschiede verantwortlich sind. Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte ich auf diese Faktoren im einzelnen eingehen (s. die ausführlichen Berichte von Money 1974, Witkin 1976).

In der Literatur herrscht also weitgehend Übereinstimmung, daß sich die Geschlechter unterschiedlich verhalten.

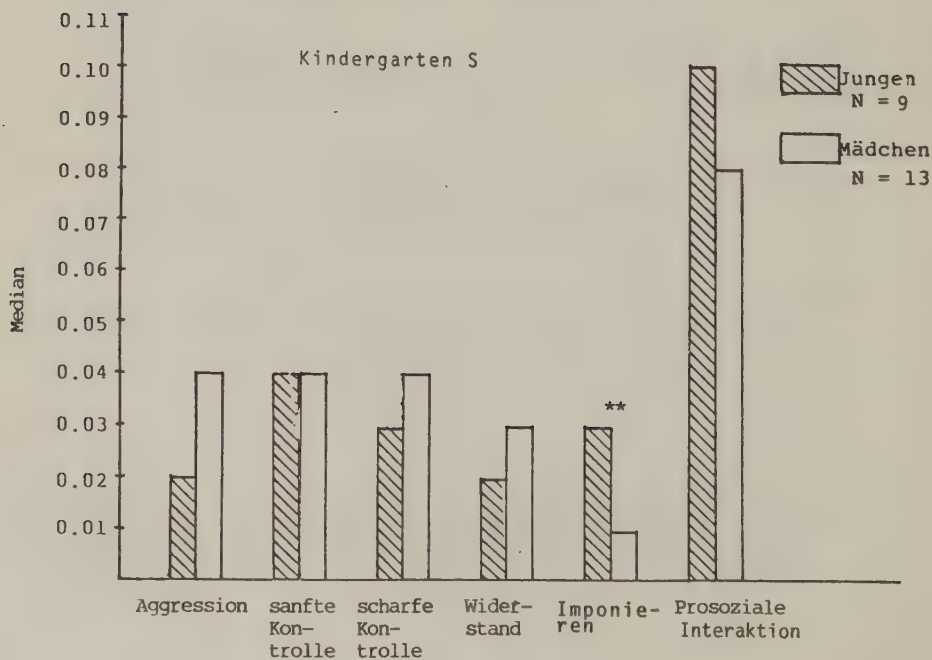
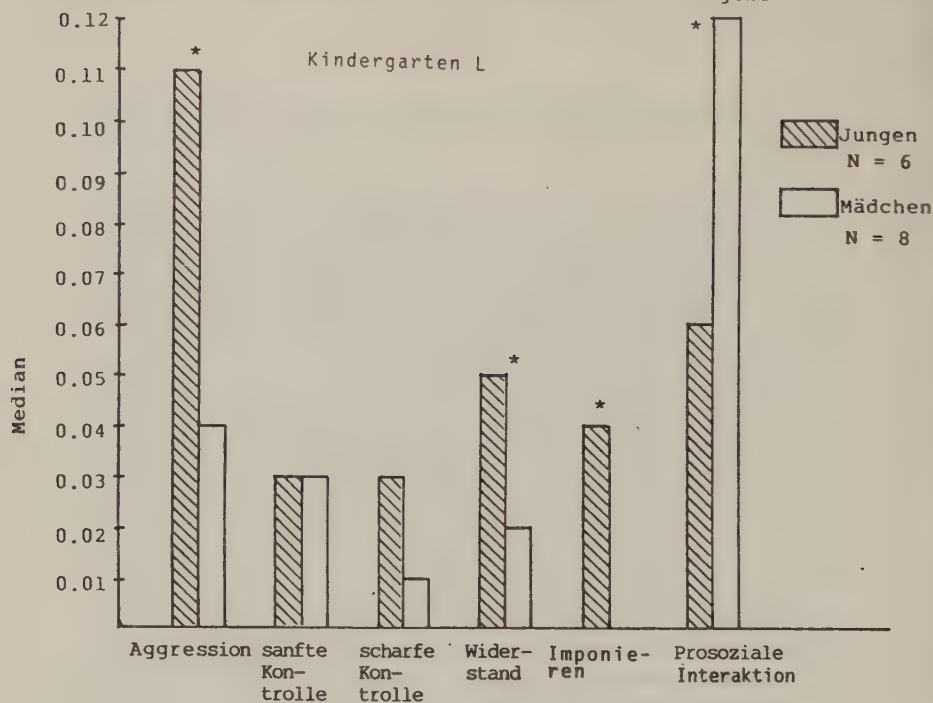
Warum kann ich nur in L, nicht aber in S, feststellen, daß die Buben aggressiver sind als Mädchen? (s. S. 37ff).

Kontrollverhalten

Aggression und nichtaggressives Kontrollverhalten können unter Dominanzdruck zusammengefaßt werden (*).

* Es wurde bereits gezeigt, daß in L Buben häufiger auf aggressive Weise Dominanzdruck ausüben als die Mädchen. So ist ihr Dominanzdruck insgesamt stärker ($p < 0.05$, Buben 0.20, Mädchen 0.08). In S ist der Medianwert für Dominanzdruck dagegen bei Buben und Mädchen gleich: 0.11 (Tabelle 6).

Abbildung 1: Verhalten der Buben und Mädchen - Subjekt



* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Ich halte es jedoch für sinnvoll, den gesamten Dominanzdruck - Aggression, scharfe und sanfte Kontrollen - getrennt auszuwerten. So kann untersucht werden, wie 3-4jährige Kinder auf nicht-aggressive Weise Dominanzdruck ausüben.

Buben und Mädchen zeigen ähnliches Kontrollverhalten: Ihr Anteil an sanften und scharfen Kontrollen ist ähnlich (sanfte Kontrolle: L Buben und Mädchen 0.03, S Buben und Mädchen 0.04; scharfe Kontrolle: L Buben 0.03, Mädchen 0.01, S Buben 0.03, Mädchen 0.04).

Buben und Mädchen werden auch ebenso häufig kontrolliert. In beiden Kindergärten liegen die Medianwerte der scharfen und sanften Kontrollen zwischen 0.03 und 0.04 für Buben und Mädchen.

Zusammenwirken und Ausgrenzen

Buben und Mädchen können mit ihren Kontrollen verschiedene Ziele verfolgen: Sie beziehen jemanden in das Spiel ein, d.h. sie wollen zusammenwirken, oder aber sie weisen den Mitschüler ab. In diesem Fall spreche ich von Ausgrenzung. Werden Kinder häufig aufgefordert, am Spiel teilzunehmen, sind sie populär.

Studien ergeben, daß sich die Geschlechter in Bezug auf Kooperativität nicht unterscheiden (Baumrind 1980, Kagan and Madsen 1971, Levine and Hoffmann 1975).

Auch in L und S unterscheiden sich Buben und Mädchen nicht in ihrer Kooperativität. Tabelle 6 zeigt: Ihr Anteil pro Gesamtkontrolle ist in L für Buben 0.80, für Mädchen 0.77, in S beträgt der Wert für Buben 0.84, für Mädchen 0.73. Für Ausgrenzung betragen die Werte der Mädchen und Buben in L 0.20, der Buben in S 0.13 und der Mädchen 0.24.

Buben und Mädchen werden in beiden englischen Kindergärten ebenso häufig in ein Spiel einbezogen oder zurückgewiesen. Tabelle 7 zeigt, wie oft sie pro Kontrolle aufgefordert bzw. abgewiesen werden (Aufforderung: L Buben 0.79, Mädchen 0.72, S Buben 0.71, Mädchen 0.80; Abweisung: L Buben 0.21, Mädchen 0.23, S Buben 0.24, Mädchen 0.20).

Befolgen von Kontrollen

Kontrollen können befolgt, nicht befolgt oder übersehen werden.

Buben und Mädchen beantworten Kontrollen ihrer Mitschüler ähnlich, und ihre Kontrollen werden auch kaum unterschiedlich beantwortet. Die Kinder gehorchen ungefähr jeder zweiten Kontrolle (L Buben 0.57, Mädchen 0.56 S Buben 0.66, Mädchen 0.63). Die Medianwerte für Ungehorsam und Übersehen schwanken zwischen 0.13 und 0.24 (*).

Widerstand

Die Ergebnisse spiegeln die Resultate der Aggression wider. Doch ist die Diskrepanz nicht so deutlich ($p < 0.05$ eins., Buben 0.05, Mädchen 0.02). In S unterscheiden sich die Geschlechter nicht (Buben 0.02, Mädchen 0.03). Buben und Mädchen in den beiden Kindergärten wird gleich häufig widerstanden (L Buben und Mädchen 0.05, S Buben 0.02, Mädchen 0.03)

Imponieren

Kurz soll dieses Verhalten und seine Ursachen bei Tieren skizziert werden. Denn bei ihnen wurde es häufig beobachtet und die ausführlichen Studien können mir bei der Fragestellung helfen.

Tiere imponieren, wenn sie hin- und hergerissen sind zwischen zwei sich widersprechenden Tendenzen. Dieses Verhalten tritt häufig im Kontext von Rivalität und Werbung auf (Hinde 1953, Tinbergen 1952b). In Rivalitätssituationen

* Trenne ich scharfe und sanfte Kontrollen, erhalte ich bei den scharfen keine geschlechtsspezifischen Differenzen. In L jedoch lehnen sich die Kinder gegen Buben, die sanft kontrollieren, häufiger auf als gegen Mädchen, die sanft befehlen ($p < 0.05$, Buben 0.07, Mädchen 0.00). Passen sanfte Kontrollen nicht in das Bild eines Buben, und werden sie daher nicht respektiert, während sie für Mädchen angemessen sind und deshalb auch befolgt werden?

widersprechen sich die Neigungen zum Angriff und zur Flucht. Das Tier kann diesen Konflikt durch Imponieren lösen, d.h. es führt Intentionsbewegungen aus. Z.B. signalisiert es mit anfanglichen Angriffsbewegungen dem Rivalen, daß es kampfbereit ist. Zieht sich der Gegner zurück, hat es ohne Verlust gewonnen.

Fische, Vögel, Säugetiere und Primaten imponieren, und auch beim Menschen wird Imponieren beobachtet (Eibl-Eibesfeldt 1984). Es ist noch kaum untersucht worden, ob bereits kleine Kinder imponieren. Doch auch im Kindergarten treten häufig ambivalente Situationen auf, z.B. ist ein Kind, das sich einer Gruppe annähert, unsicher, ob es bleiben oder gehen soll. Oder es traut sich den Rivalen nicht anzugreifen.

Da Buben im allgemeinen aggressiver sind als Mädchen, werden sie in solchen Konfliktsituationen eher Intentionsbewegungen zum Angriff zeigen, d.h. im Vergleich zu Mädchen werden sie häufiger imponieren.

1982 untersuchte ich in einem süddeutschen Kindergarten dieses Verhalten: Buben imponierten viermal häufiger als Mädchen (Oettingen 1982).

Auch in den englischen Kindergärten imponieren die Buben viel häufiger als die Mädchen. Nur bei dieser Verhaltensweise unterscheiden sich in beiden Kindergärten die Geschlechter (L p 0.025, S p 0.01), d.h. sie ist kontextunabhängig. Tabelle 6 zeigt, daß in L der Median für Buben bei 0.04 liegt, in S bei 0.03. Die Werte für Mädchen betragen in L 0.00 und in S 0.01.

Wer imponiert hier wem?

Die Buben in L und S imponieren häufiger ihren männlichen Konkurrenten (p 0.001, L Buben zu Buben 0.03, zu Mädchen 0.00, p 0.05, S zu Buben 0.03, zu Mädchen 0.00, Wilcoxon matched pairs test).

Nebenbei sei bemerkt, daß die Kinder in S dem männlichen Rivalen imponieren, der in der Gruppe spielt (Buben $r=0.59$

p 0.05, Mädchen $r=0.05$ n.s., Spearman Rangkorrelation) (*), und den Mädchen, die allein spielen (Buben $r=-0.70$ p 0.025, Mädchen $r=0.55$ p 0.05). Werben sie?

Obersehen und Beantworten

Auch wenn ein Kind seinen Mitschüler übersieht, sagt dies etwas über ihre Beziehung aus. Bei jugendlichen Mädchen, so Feshbach (1969), kann Übersehen als indirekte Aggression interpretiert werden. Ob dies allerdings schon für 3-4jährige gilt, muß offen bleiben. Übersehen kann Desinteresse oder eine mildere Form der Ablehnung sein. Aber auch Angst oder eine gewisse Unfähigkeit, mit dem anderen zu kommunizieren, können dahinter stecken. Ignorierte und damit isolierte Kinder sind auf sich selbst zurückverwiesen.

Buben und Mädchen übersehen oder beantworten eine Interaktion gleich oft. Die Mediane in Tabelle 6 zeigen, daß die Kinder circa 3/4 der Interaktionen beantworten, 1/4 übersehen. Buben und Mädchen werden auch gleich oft übersehen. Ca. 3/4 ihrer Interaktionen werden beantwortet, 1/4 übersehen (**).

Prosoziales Verhalten

Studien über das prosoziale Verhalten bei Kindern ergeben keine klaren Geschlechtsunterschiede: 3-6jährige Buben und Mädchen bieten in gleicher Weise Hilfe und Unterstützung an (Yarrow and Waxler 1976). Weder in ihrem Teilverhalten (Masters 1968) noch bezüglich Anerkennung und Lob (Charlesworth and Hartup 1967) können bei 3-5jährigen einheitliche Unterschiede herauskristallisiert werden.

* Im Folgenden werden Spearman Rangkorrelationskoeffizienten dargestellt.

** Die Kinder in L und S ignorieren wesentlich häufiger ihre Mitschüler als die Buben und Mädchen, die ich in deutschen Kindergärten beobachtete.

In nicht-westlichen Kulturen zeigen Mädchen mehr prosoziale Verhaltensweisen (Whiting and Whiting 1973). Jedoch unterscheiden sich die Lebensbedingungen und die sozialen Voraussetzungen in den traditionellen Kulturen und der von mir in Großbritannien vorgefundene Kontext: Kinder müssen dort meist früher eigenständig sein und Aufgaben für andere übernehmen, im englischen Erziehungssystem dagegen wird ihnen länger Verantwortung abgenommen und sie wachsen behüteter auf (*).

Auch in L verhalten sich die Mädchen freundlicher (**) als die Buben ($p < 0.05$ eins.). In S unterscheiden sich die Geschlechter nicht. Der Median für Mädchen in L ist 0.12, für Buben 0.06. In S liegt er für die Buben bei 0.10 und für die Mädchen bei 0.08. Die Mädchen in L bekommen auch häufiger prosoziale Interaktionen ($p < 0.02$). Ihr Median ist 0.14, für die Buben beträgt er 0.08. In S unterscheiden sich erneut die Geschlechter nicht. Der Median für beide ist 0.09.

Zusammenfassung

Die Buben in L sind aktiver, aggressiver, widerstehen und imponieren häufiger als die Mädchen; diese verhalten sich offener, freundlicher, d.h. insgesamt prosozialer zu ihren Mitschülern. Zeigen sie jedoch Aggression, dann ist diese objektorientiert. Das Verhaltensspektrum der Kinder in S ist nicht so breit wie in L: Nur im Imponieren unterscheiden sich die Buben von den Mädchen, sie zeigen dies häufiger.

-
- * Einschränkung muß gesagt werden, daß in den Studien prosoziales Verhalten unterschiedlich definiert wird. Ein Vergleich ist deshalb nur mit gegebener Vorsicht möglich.
- ** Im Folgenden verwende ich für 'prosozial interagieren' auch die Worte 'freundlich handeln' und 'Zuneigung schenken', für 'nicht prosozial' nehme ich 'unfreundlich'.

3.1.3. Auf der Suche nach Ursachen für diese Differenzen

Im folgenden Abschnitt werden Gründe gesucht, warum geschlechtsspezifische Verhaltensweisen hauptsächlich in L auftreten. Spielen das Alter, die Geschwisterfolge oder der sozialökonomische Hintergrund der Kinder eine Rolle?

Das Alter

Die Kinder werden durch Mediansplit in jüngere und ältere getrennt. In beiden Kindergärten verhalten sich ältere Kinder nicht anders als jüngere. Das Auftreten bzw. Fehlen von geschlechtstypischen Verhaltensweisen kann also nicht auf altersabhängige Verhaltensunterschiede zurückgeführt werden.

Die Altersspanne ist in beiden Kindergärten fast gleich (Tabelle 1). Durchschnittlich jedoch sind die Kinder in L sechs Monate jünger als in S. Nach Hartup (1983) nimmt Aggression im Alter von 3-4 Jahren zu. Aggressive Verhaltensweisen sollten demnach häufiger in S auftreten. Das Gegenteil trifft zu.

Vermutlich bewirken andere Variablen die von mir in L und S gemessenen Aggressionsunterschiede.

Die Geschwisterfolge

Anzahl, Alter und Geschlecht der Geschwister lassen keinen Zusammenhang zu den gefundenen geschlechtstypischen Unterschieden erkennen (Tabelle 1).

Das Zahlenverhältnis von Buben und Mädchen

Das Zahlenverhältnis ist in L 3:4, in S 1:2. Dämpfen vielleicht die Mädchen, da sie in der Oberzahl sind, das aggressive Verhalten? Das in S zugunsten der Mädchen verschobene Zahlenverhältnis kann jedoch kaum ein entscheidender Faktor sein, denn auch in L sind die Buben in der Minderzahl.

Das Elternhaus

Es beeinflußt entscheidend das Verhalten der Kinder. Dabei spielen neben individuellen Unterschieden (Hinde 1983, Jacobson 1975) die sozialökonomischen Faktoren eine Rolle (Bronfenbrenner 1959, Newson and Newson 1968). Die ökonomischen Bedingungen der Eltern und das soziale Umfeld der Kinder werden im Folgenden dargestellt.

Der sozialökonomische Hintergrund reicht in beiden Kindergärten vom Arbeiter bis zum Akademiker. In L kommen alle Kinder aus 'intakten' Familien, d.h. im Normalfall: Vater, Mutter und zwei Kinder. Dies gilt mit Einschränkung auch für S, denn hier werden zwei Kinder allein von ihren Müttern erzogen. Daß diese verantwortlich sein sollten für das Fehlen von geschlechtsspezifischen Unterschieden, ist unwahrscheinlich. Trotzdem möchte ich kurz auf die Situation dieser Kinder eingehen.

Alleinerziehende Mütter sind stärker auf Freunde und Nachbarn angewiesen, suchen Kontakte und sind gesellig, um ihre Einsamkeit zu mildern. Ihre Kinder werden deshalb außerhalb des Kindergartens öfter mit Gleichaltrigen spielen. Dies gilt jedoch nicht, wenn die Großeltern oder ein Babysitter das Kind behüten. Alleinerziehende Mütter versuchen, auf vielfältigen Wegen mit ihren Problemen fertig zu werden. Und vielleicht sind sie deshalb auch aufgeschlossener und fortschrittlicher, wollen ihre Kinder mit weniger Kontrollen aufwachsen lassen und akzeptieren, da sie selbst im Berufsleben ihren 'Mann' stehen müssen, weniger die seit Jahrhunderten geprägten Geschlechterrollen.

Es ist jedoch schwer vorherzusagen, inwieweit die Mutter das Kind in eine bestimmte Richtung drängt. Leichter ist eine Beeinflussung festzustellen, wenn ein Elternteil arbeitslos wird.

Arbeitslosigkeit kommt eher in der Gegend von S vor als in der von L (Munn, mündliche Mitteilung 1985), doch ist mir in beiden Gruppen kein Fall bekannt. Es ist jedoch möglich, daß die Arbeitslosigkeit geheimgehalten wird. Daher möchte ich kurz auf ihre möglichen Auswirkungen eingehen: Arbeits-

lose haben häufiger schwierige Beziehungen zu ihren Mitmenschen (Eisenberg and Lazarsfeld 1938). Die finanzielle und psychische Probleme wachsen u.a. mit zunehmender Kinderzahl.

Konfliktreiche Mutter-Kind-Beziehungen können sich wiederum auf das Verhalten der Buben und Mädchen im Kindergarten auswirken: Buben neigen zu scheuem, in sich gekehrten Verhalten, Mädchen dagegen werden aktiver (Simpson and Stevenson-Hinde 1984). Die Geschlechter werden sich in ihrem Verhalten angleichen, denn Buben, die eigentlich aktiveren, werden aufgrund der problematischen Mutter-Kind-Beziehung eher passiv, Mädchen dagegen, die passiveren, werden unter diesen Umständen aktiver.

Einwohnerdichte

Auch die Einwohnerdichte kann als beeinflussender Faktor ausgeschlossen werden. Die Kindergärten liegen in relativ verkehrsarmen Gegenden mit Reihen- oder Einfamilienhäusern. Eine Belastung durch zu dichtes Wohnen kann also ausgeschlossen werden. Und wie sieht es mit der Dichte im Klassenraum aus?

Dichte im Klassenraum

Je mehr Kinder im Klassenraum, desto aggressiver und angespannter sind sie (Freedman 1975, Lawrence 1974). Die Anzahl der Kinder in L und S pro qm ist jedoch gleich, und so scheidet diese Variable ebenso aus wie der Faktor knappes Spielzeug.

Zusammenfassung

Keiner der untersuchten Faktoren - Alter, Geschwisterfolge, Zahlenverhältnis von Mädchen und Buben, soziales Umfeld oder Dichte im Klassenraum - kann für die geschlechtstypischen Unterschiede im Verhalten zwischen L und S verantwortlich sein.

Auffällig jedoch bleibt die Anzahl der Kinder pro Lehrerin. In S hat sie doppelt so viele Kinder zu betreuen als ihre

Kollegin in L. Es ist denkbar, daß sich das Zahlenverhältnis auf die Lehrerin-Kind- und die Kind-Kind-Beziehungen auswirkt: Im Folgenden wird untersucht, inwieweit das Auftreten bzw. Fehlen von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen mit der Lehrerin-Kind-Beziehung zusammenhängen.

3.2. Interaktionen von Lehrerinnen und Kindern

3.2.1. Häufigkeit und Art der Interaktionen

Interaktionshäufigkeit

Die Lehrerin in L interagiert häufiger als in S mit den Kindern ($p < 0.01$). Der Medianwert für L ist 1.1 Interaktion pro min., 0.6 dagegen in S.

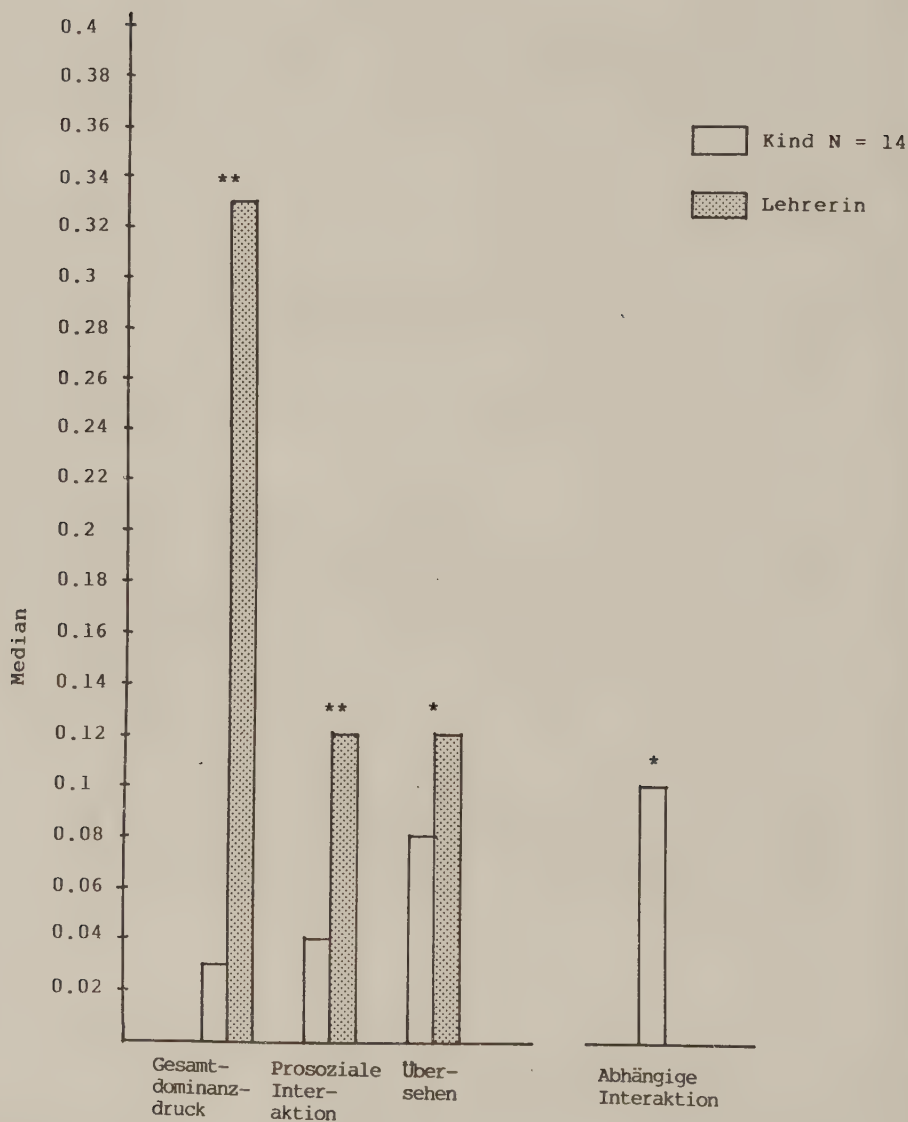
In beiden Kindergärten gehen die Interaktionen stärker von der Lehrerin aus als von den Kindern ($p < 0.01$). Tabelle 8 zeigt die Medianwerte: 0.61 der Interaktionen aktiviert in L die Lehrerin, 0.38 beginnen die Kinder. In S ist die Lehrerin in 0.56 der Fälle Subjekt der Interaktionen, die Kinder dagegen in 0.40 (*).

Die Differenz in der Interaktionshäufigkeit ist wahrscheinlich auf das größere Zahlenverhältnis in S zurückzuführen (von Kindern zur Lehrerin). Zeit und Energie, die in L einem Kind zustehen, muß die Lehrerin in S auf zwei Kinder verteilen. Die halbierte Aufmerksamkeit spiegelt sich im ca. doppelten Medianwert der Lehrerin-Kind-Interaktion von L wider.

* In den deutschen Kindergärten verhielten sich die von mir beobachteten Kinder nicht so reserviert gegenüber ihren Erzieherinnen.

Abbildung 2a: Art der Lehrerin-Kind-Interaktion

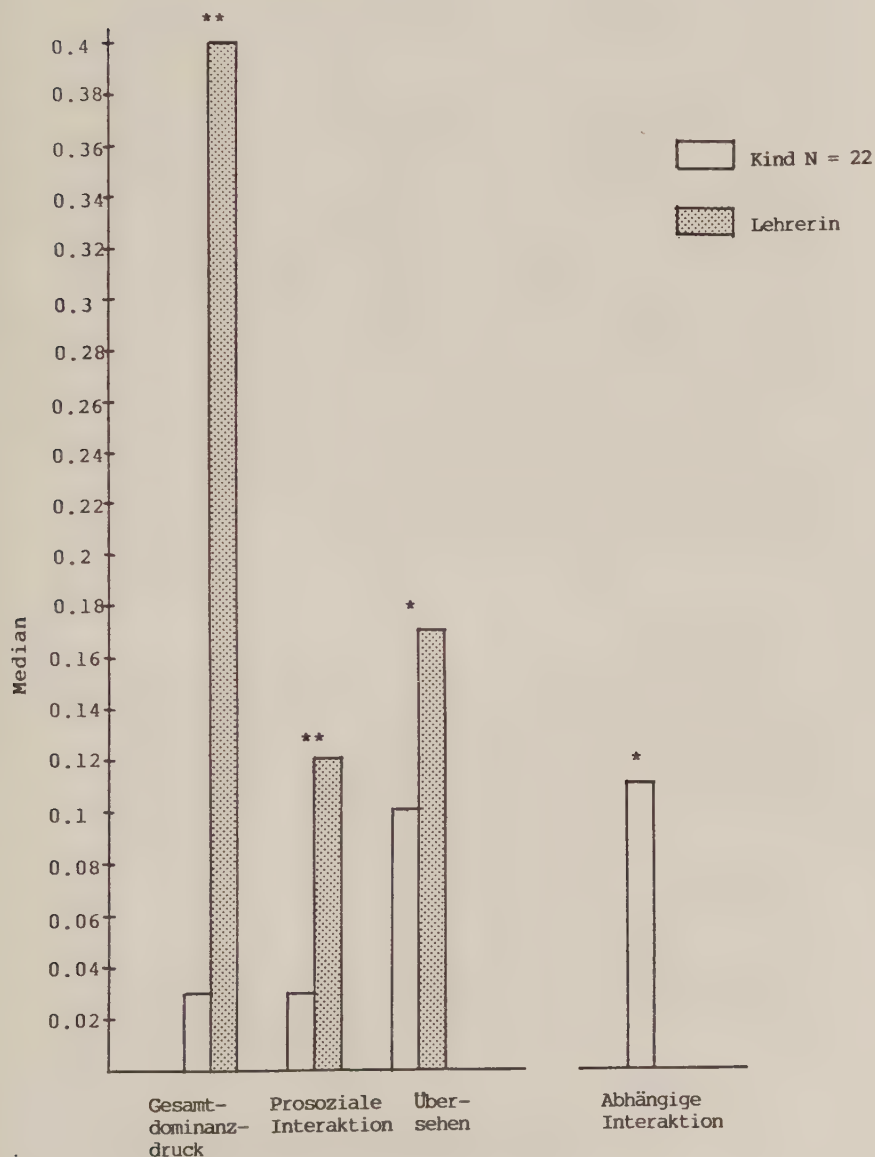
Kindergarten L



* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Abbildung 2b: Art der Lehrerin-Kind-Interaktion

Kindergarten S



* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Art der Interaktionen

Die einzelnen Handlungen pro Lehrerin-Kind-Interaktion unterscheiden sich in beiden Kindergärten auf den ersten Blick kaum. Die Ähnlichkeit gilt sowohl für die Interaktionen der Kinder zu den Lehrerinnen als auch umgekehrt (Tabelle 9, Abbildungen 2a und b). Vor allem prosoziales Verhalten ($p < 0.01$ L und S), Gesamtdominanzdruck ($p < 0.001$ L und S) (*) und Übersehen ($p < 0.05$ L und S) laufen von den Lehrerinnen zu den Kindern. Die Kinder zeigen gegenüber der Lehrerin abhängiges Verhalten (L und S $p < 0.05$). Da Aggression, Imponieren und aktiver Widerstand kaum auftreten, führe ich die Werte nicht an.

Häufig dagegen übt die Lehrerin Dominanzdruck aus (L 0.33, S 0.40). Die Quantität prägt entscheidend die Qualität der Lehrerin-Kind-Beziehung. Ich möchte deshalb genauer analysieren, wie sich das Kontrollverhalten sprachlich und inhaltlich manifestiert.

Zusammenfassung

In beiden Kindergärten gehen die Interaktionen eher von der Lehrerin aus als von den Kindern. Die Erwachsenen üben stärkeren Dominanzdruck aus, handeln prosozialer und übersehen die Kinder häufiger als umgekehrt. Die Kinder dagegen zeigen von der Lehrerin abhängige Verhaltensweisen.

3.2.2. Kontrollverhalten der Lehrerinnen

Sprachliche Form der Kontrollen

Die Lehrerinnen in L und S formulieren ihre Kontrollen unterschiedlich. Die Lehrerin in S sagt hauptsächlich: 'Sei

* Wenn die Kinder Dominanzdruck gegenüber der Lehrerin ausüben, kontrollieren sie diese hauptsächlich sanft.

ruhig', 'Geh und hol Deine Schürze', 'Geh langsam, denn auf dem Flur geht man langsam', 'Setz Dich ordentlich hin, wie es sich gehört'. Der Ton ihrer Befehle ist überwiegend scharf.

Die Lehrerin in L kontrolliert sanfter: 'Wollen wir auch eine Schildkröte falten?', 'Hättest Du nicht vielleicht Lust, ein Puzzle zu spielen?', 'Würdest Du bitte so lieb sein und mir den Besen holen?'.

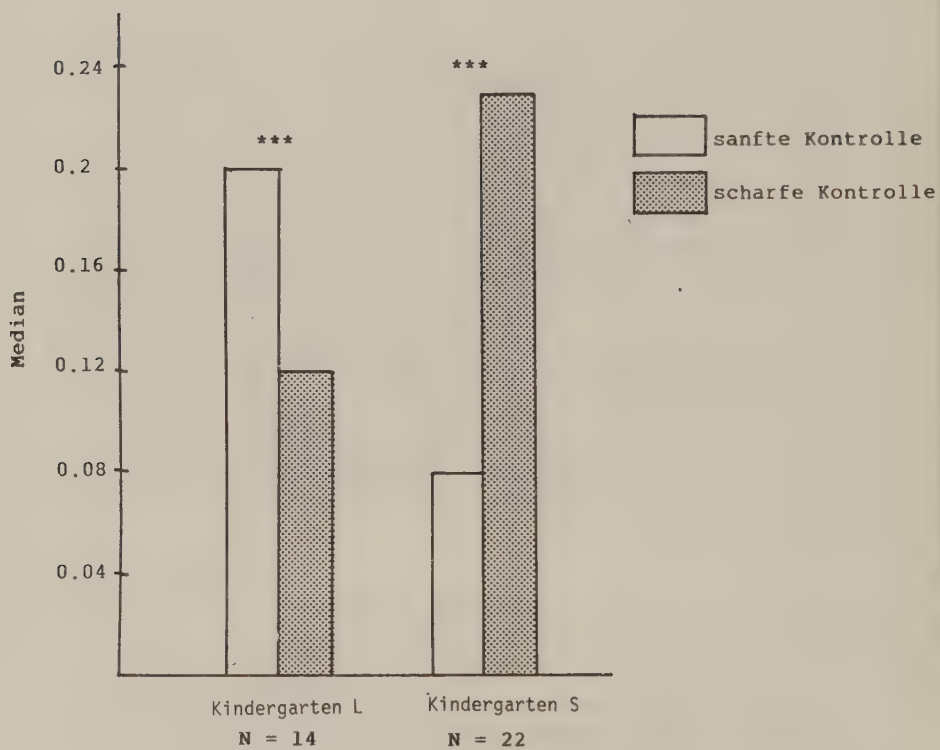
Die Unterschiede zwischen den Kindergärten sind hoch signifikant ($p < 0.002$, Tabelle 10, Abbildung 3). Der Anteil an sanften Kontrollen in L ist 0.20, in S dagegen nur 0.08. Hier sind scharfe Kontrollen häufig. Der Medianwert liegt bei 0.23, während er in L nur etwa halb so groß ist, nämlich 0.12 ($p < 0.002$). Kontrolliert die Lehrerin scharf, dann drängt sie die Kinder mit größerem Druck und in direkter sprachlicher Form zu Handlungen. Die sanften Kontrollen dagegen lassen den Kindern - es ist schon an der sprachlichen Formulierung abzulesen - einen größeren Entscheidungsspielraum. Korrespondiert nun der sprachliche Ausdruck mit dem Inhalt?

Inhalt der Kontrollen

Wenn die Form Ausdruck des Inhalts ist, wird auch der Inhalt bei sanften Kontrollen eher Spielraum gewähren, während scharfe Kontrollen die Kinder auch inhaltlich einschränken und ihnen Grenzen setzen werden. In Tabelle 11 ist der Inhalt der Kontrollen aufgeschlüsselt. In L und S ist ein großer Teil der sanften Kontrollen anregend (L 0.93, S 0.73). Die Lehrerinnen kontrollieren aber selten sanft, wenn es um den reibungslosen Ablauf und um die Ordnung im Kindergarten geht. Die Lehrerin in L jedoch regt die Kinder pro sanfter Kontrolle stärker an als ihre Kollegin in S ($p < 0.05$ eins.). Diese bezieht sich selbst dann auf Normen, wenn sie sanft kontrolliert (L 0.06, S 0.13).

Scharfe Kontrollen beinhalten hauptsächlich Normen und

Abbildung 3: Sprachliche Form der Kontrolle



*** p 0.002 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Ordnungsanweisungen. Doch ist der Anteil an Normen in S größer als in L (p 0.05, L 0.30, S 0.37). Die Lehrerin in S setzt den Kindern durch scharfe, normorientierte Kontrollen Grenzen.

Gerade die scharfen Kontrollen, die die Lehrerin einem Kind gibt, hören auch die Nachbarn und zuweilen alle Kinder in der Gruppe. Diese indirekte Art der Vermittlung gilt besonders für scharfe Kontrollen mit normativem Inhalt, da sie, allgemein gültig, potentiell jeden betreffen.

Der Anteil an Ordnungsanweisungen pro scharfer Kontrolle ist in beiden Kindergärten gleich (L 0.26, S 0.40). Der Anteil an Anregungen differiert jedoch in L und S . Die Lehrerin in L regt die Kinder häufiger an als ihre Kollegin in S (p 0.001 eins., L 0.33, S 0.06), z.B. sagt sie 'Laß den Anthony jetzt in Ruhe, und schau mal darüber, der Philip sucht jemanden zum Pferdereiten' oder 'Stell Dich schön in die Reihe, dann darfst Du Dir auch ein Ei aussuchen'(*).

Zusammenfassung

Die Lehrerin in L regt sowohl in ihren sanften als auch in ihren scharfen Kontrollen häufiger an als ihre Kollegin in S . Sie bezieht sich in ihren Kontrollen sprachlich und inhaltlich auf das einzelne Kind, auf das 'Du', und gewährt ihm mehr Handlungsfreiheit. In S dagegen setzt die Lehrerin ihren Schützlingen mit scharfen, an Normen ausgerichteten Kontrollen von vornherein deutliche Grenzen.

* Tabelle 11a charakterisiert die sprachliche Form der sanften und scharfen Kontrollen in Kombination mit dem jeweiligen Inhalt der Lehrerin-Kind-Beziehung. Sprachliche Form und Inhalt der Kontrollen sind also insgesamt pro Interaktion berechnet. Auch hier ergeben sich die gleichen Unterschiede zwischen den Kindergärten. Sie sind jedoch gravierender. Die Lehrerin in L stimuliert häufiger mit sanften (p 0.001 eins.) und scharfen (p 0.001 eins.) Kontrollen, während ihre Kollegin in S häufiger scharfe Regelkontrollen (p 0.001 eins.) und Ordnungsanweisungen (p 0.001 eins.) pro Interaktion gibt. Die Frage, ob sprachliche Form Ausdruck von Inhalt ist, und die Untersuchung der Beziehungsqualität ergeben die gleichen Abweichungen zwischen L und S .

Werden Mädchen und Buben gleich begrenzt? Ehe ich dieser Frage nachgehe, will ich kurz beschreiben, wie oft und auf welche Art und Weise die Lehrerinnen mit den Mädchen und Buben interagieren.

3.2.3. Interaktionen der Lehrerinnen mit Mädchen und Buben

Interaktionshäufigkeit

Analysen in amerikanischen Kindergärten (Serbin 1973) und in einer süddeutschen Gruppe (Oettingen 1985) ergeben, daß Mädchen eine engere Beziehung zu ihrer Lehrerin haben als Buben.

In L verständigen sich die Geschlechter gleich häufig mit der Lehrerin. In S dagegen sind die Mädchen kommunikationsaktiver als die Buben ($p < 0.05$ eins., Tabelle 12). Der Median zeigt, daß die Kommunikationsfreude zwischen Lehrerin und Mädchen auf Gegenseitigkeit beruht (0.48 für beide), während die Kommunikation zwischen Lehrerin und Buben deutlich von der Erwachsenen ausgeht ($p < 0.02$, Lehrerin-Buben 0.63, Buben-Lehrerin 0.30).

Die Lehrerinnen interagieren mit Buben und Mädchen etwa gleich viel. In L ist der Medianwert (Interaktion pro min.) für Buben und Mädchen 1.1, in S für Buben 0.7 und für Mädchen 0.5. Die Lehrerinnen sind zu Mädchen und Buben gleich kommunikationsaktiv (L Lehrerin-Buben 0.65, Lehrerin-Mädchen 0.57; S Lehrerin-Buben 0.63, Lehrerin-Mädchen 0.48).

Wie interagieren die Lehrerinnen mit den Mädchen und Buben?

Tabelle 13 zeigt, daß die Buben in S sich zu ihrer Lehrerin weniger prosozial verhalten als die Mädchen ($p < 0.05$), deren Medianwert viermal höher ist und den Werten für beide Geschlechter in L entspricht.

Die Lehrerin in L ist ihrerseits zu den Buben weniger prosozial als zu den Mädchen ($p < 0.05$, L Buben 0.10, Mädchen 0.13; S Buben und Mädchen 0.12).

Vermutlich muß die Lehrerin in L die aggressiven Buben zügeln und kann sie deshalb weniger prosozial behandeln als die Mädchen. Dennoch meiden die Buben ihre Lehrerin nicht. In S jedoch geben die Buben ihr weniger Zuneigung als die Mädchen und sind - wie vorher gezeigt - auch weniger kommunikationsfreudig zur Lehrerin.

Wie kontrollieren die Lehrerinnen die Mädchen und Buben?

Es ist denkbar, daß das Auftreten bzw. Fehlen von geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen zusammenhängt mit dem unterschiedlichen Kontrollverhalten der Lehrerinnen: Vielleicht reduziert die Lehrerin von vornherein mit dem Handlungsspielraum, den sie einschränkt, auch die Geschlechtsunterschiede (s. Kindergarten S), oder die Lehrerin kontrolliert geschlechtsspezifisch und verursacht deshalb die Unterschiede im Verhalten von Buben und Mädchen (s. Kindergarten L). Im ersten Fall müßte die Lehrerin in S strenger sein als ihre Kollegin in L. Im zweiten Fall sollte die Lehrerin in L die Buben weniger scharf kontrollieren als die Mädchen oder höchstens gleichviel, da jene aktiver sind und sich aggressiver verhalten. Keinesfalls jedoch dürfte die Lehrerin - sollte sie tatsächlich die Aggression der Buben verursachen - die Buben stärker kontrollieren als die Mädchen.

-
- * Betrachtet man den Inhalt der scharfen Kontrollen pro Gesamtinteraktion, zeigt sich folgende Tendenz: Die Lehrerin in L kontrolliert Buben häufiger scharf normorientiert ($p < 0.05$ eins.) und anregend ($p < 0.05$ eins.) als Mädchen. Sie will die Buben vielleicht von Aggressionen ablenken. Ordnungsanweisungen bekommen Mädchen und Buben etwa gleich viele. Der Anteil der Normen, der anregenden Befehle und der Ordnungsanweisungen pro scharfer Kontrolle ist jedoch für Buben und Mädchen gleich.

Die Ergebnisse sprechen für die erste Möglichkeit: Die Lehrerin in L kontrolliert die Buben stärker in scharfem Ton als die Mädchen ($p < 0.02$, Buben 0.22, Mädchen 0.10). Ihre Kollegin in S kontrolliert insgesamt häufiger scharf, normativ und nicht geschlechtsspezifisch. Die Mediane für Buben und Mädchen gleichen weitgehend den Werten, die im vorigen Kapitel für die Kinder insgesamt gefunden wurden (Buben 0.22, Mädchen 0.24, Tabelle 14). Buben fordern sie durch ihr Verhalten nicht zu stärkerer Kontrolle heraus. Die Lehrerin scheint a priori deutlich Grenzen zu setzen.

Die Lehrerin in L löst nicht durch geschlechtsspezifisches Kontrollverhalten die gemessenen Differenzen aus. Die Resultate weisen darauf hin, daß das Auftreten von geschlechtstypischen Verhaltensweisen zusammenhängt mit dem Handlungsspielraum in der Klasse.

Zusammenfassung

In S, nicht aber in L, hat die Lehrerin auf Mädchen eine größere Anziehungskraft als auf Buben, die ihre Lehrerin eher meiden und ihr weniger Zuneigung schenken.

In L jedoch sind Buben ebenso kommunikationsaktiv zu ihrer Lehrerin wie Mädchen und mögen sie auch, obwohl die Lehrerin sie nicht so prosozial behandelt. Sie kontrolliert die Buben häufiger scharf. Daher ist ausgeschlossen, daß deren hohe Aktivität und Aggression durch verminderte Kontrolle ausgelöst werden.

3.2.4. Spezifisches Kontrollverhalten der Lehrerinnen

Wenn verminderter Handlungsspielraum aggressives Verhalten einschränkt, muß die Lehrerin vermutlich weniger situativ kontrollieren, während größere Freiräume den Kindern eher agonistisches Verhalten gestatten. Die Lehrerin geht in diesem Fall ein höheres Risiko ein, daß ihr die Situation entgleitet. Sie muß öfter situativ einschreiten, da häufiger Konflikte aufbrechen werden.

Nur in L wird also ein Zusammenhang von aggressivem Verhalten der Kinder und scharfen Regelkontrollen der Lehrerin zu finden sein, nicht jedoch in S. Denn die Lehrerin setzt hier als bestimmende Autorität von vornherein den Kindern nach ihrem Ermessen Grenzen.

Tatsächlich gibt die Lehrerin in L, nicht aber in S, scharfe Regelkontrollen, um die aggressiven Kinder zu bändigen (L $r = 0.56$ p 0.025, S $r = 0.16$ n.s.). Ordnungsanweisungen stehen in keinem Zusammenhang mit aggressivem Verhalten der Kinder (L $r = 0.11$ n.s., S $r = -0.08$ n.s.). Tabelle 15 zeigt, in welchem Verhältnis scharfe Regelkontrollen der Lehrerin und aktives Verhalten der Kinder stehen (L $r = 0.90$ p 0.001, S $r = 0.27$ n.s.) (*).

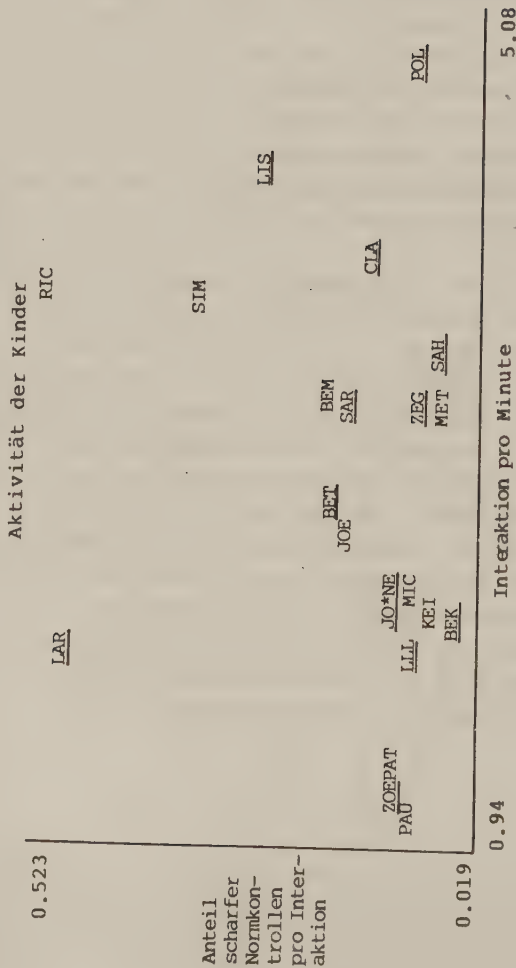
Den Zusammenhang von scharfen Regelkontrollen der Lehrerinnen (Anteil pro Lehrerin-Kind-Interaktion) und Aktivitätsrate der Kinder will ich kurz erläutern (Abbildungen 4a und b).

In Abbildung 4a sind die Punkte zufällig verteilt, d.h. in S besteht kein Zusammenhang zwischen harten Regel-

* Berechnet man den Inhalt der Normen pro scharfer Kontrolle, ist der Zusammenhang mit Aggressivität der Kinder in L nicht signifikant (L $r = 0.29$ n.s.). Die Lehrerin lenkt das aggressive Kind ebenso ab oder gibt ihm Ordnungsanweisungen. Bei sehr aktiven Kindern setzt sie jedoch scharfe Kontrollen ein, die normbezogen sind ($r = 0.79$ p 0.001). In S sind keine Signifikanzen zu erkennen (Aktivität $r = -0.03$ n.s., Aggression $r = 0.01$ n.s.).

Abbildung 4a:

Scharfe Normkontrollen der Lehrerin Kindergarten S

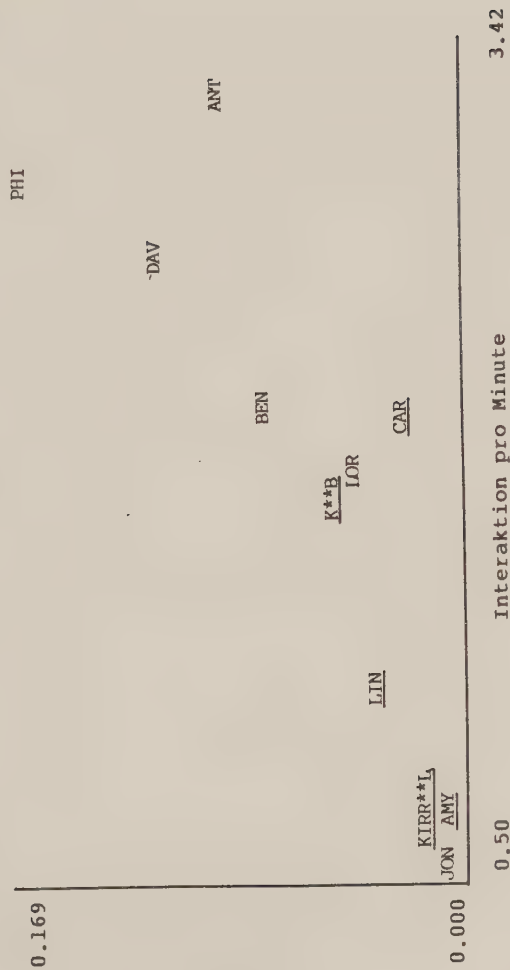


Buben N = 9

Mädchen N = 13

* Die Kinder haben ähnliche Werte

Abbildung 4b: Scharfe Normkontrollen der Lehrerin - Aktivität der Kinder
Kindergarten L



Buben N = 6

Mädchen N = 8

* Die Kinder haben ähnliche Werte

kontrollen und Interaktionshäufigkeit. Es kann nicht vorhergesagt werden, ob bei größerer Aktivität auch mehr scharfe Regelkontrollen zu erwarten sind. Diese Prognose kann in L jedoch gemacht werden (Abbildung b): Je aktiver die Kinder, desto zahlreicher die Regelkontrollen der Lehrerin.

Kontrolliert die Lehrerin Buben und Mädchen verhaltensspezifisch?

Abbildung 4c faßt die beiden Bilder, a und b, zusammen. Betrachtet man Buben und Mädchen getrennt, kann folgende Prognose für beide Geschlechter in L und für Buben in S gestellt werden: Mit steigender Aktivität nehmen die scharfen Regelkontrollen zu (L Buben $r=0.83$ p 0.05, Mädchen $r=0.69$ p 0.05; S Buben $r=0.62$ p 0.05, Tabelle 16). Für Mädchen in S besteht der Zusammenhang von scharfen Regelkontrollen und Aktivität nicht ($r=0.06$ n.s.).

In beiden Kindergärten überwachen die Lehrerinnen aktive Buben. Obwohl der Normdruck in S insgesamt hoch ist, versuchen aktive Buben, sich auszuleben. Sie werden von der Lehrerin im Zaum gehalten. Auch Kommunikationsfreudige kontrolliert sie scharf und normativ ($r=0.65$ p 0.05). Mit diesem Verhalten trägt die Lehrerin vermutlich zusätzlich zur Nivellierung der Geschlechtsunterschiede bei. Obwohl auch in L aktive Buben kontrolliert werden, treten hier bei insgesamt niedrigerem Kontrollniveau Geschlechtsunterschiede auf.

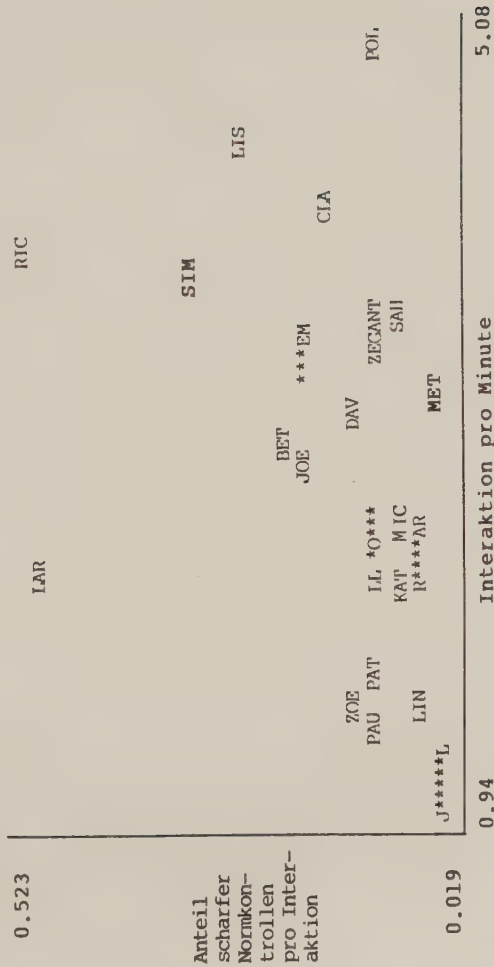
Die Lehrerinnen können aber auch, wie ich im folgenden zeigen werde, durch verstärkendes Verhalten den Handlungsspielraum der Kinder einschränken.

Zusammenfassung

Die Lehrerin in S kontrolliert die Kinder von vornherein scharf, normorientiert und berücksichtigt dabei nicht die symmetrischen Interaktionen der Kinder. Ihre Kollegin in L dagegen zügelt speziell aggressive Kinder. Sie kontrolliert vor allem dann, wenn ihr die Situation zu entgleiten droht. Wie die Lehrerin in L, so hält auch ihre Kollegin in S aktive Buben zurück.

Abbildung 4c:

Normkontrollen der Lehrerinnen -
Aktivität der Kinder Kindergärten L und S



Beobachtete Kinder N = 36

* Die Kinder haben ähnliche Werte

3.2.5. Verstärkendes Verhalten

'Brave' Kinder

In den letzten Kapiteln wurde gezeigt, daß die Lehrerin in S scharf, normbezogen und verhaltensunspezifisch kontrolliert, während ihre Kollegin in L sanft kontrolliert, das Verhalten der Kinder berücksichtigt und sich darum bemüht, mit ihren Anweisungen dem Gegenüber gerecht zu werden. In S will die Lehrerin vermutlich das Risiko einer Störung vermeiden. Befürchtet sie mehr als ihre Kollegin in L, daß ihr eine Situation entgleitet, so wird sie braves Verhalten verstärken: Sie wird zu den braven Kindern prosozial sein, den Ungehorsamen aber ihre Zuneigung entziehen.

Tabelle 17 zeigt, wie eng prosoziales Verhalten der Lehrerin in S mit Gehorsam der Kinder verknüpft ist ($r=0.51$ p 0.01). Dies gilt für Buben ($r=0.67$ p 0.05) und für Mädchen ($r=0.57$ p 0.025, Tabelle 18). Fügen sich die Kinder der Lehrerin nicht, entzieht sie ihnen prosoziale Verhaltensweisen ($r=-0.40$ p 0.05). Der Lehrerin scheint es besonders wichtig zu sein, daß die Kinder scharfen Kontrollen gehorchen, denn Gehorsam bei sanften Kontrollen verstärkt sie nicht ($r=0.02$ n.s.). Die Lehrerin fördert vermutlich deshalb den Gehorsam bei scharfen Kontrollen, weil sie den Widerstand abbauen will.

In L belohnt die Lehrerin brave Kinder, die scharfe Kontrollen befolgen, nicht ($r=-0.08$ n.s.): Weder Buben ($r=-0.70$ n.s.) noch Mädchen ($r=0.32$ n.s.). Dies ist ein Hinweis darauf, daß sie sich weniger um die Disziplin sorgt als ihre Kollegin in S.

Von der Lehrerin abhängige Kinder

Fürchtet die Lehrerin um Ruhe und Ordnung in der Klasse, wird sie auch von ihr abhängiges Verhalten verstärken. Da sie abhängige Kinder von vornherein leichter beeinflussen kann, braucht sie diese kaum zu kontrollieren.

Werden abhängige Kinder jedoch kontrolliert, dann weniger normativ. Die Lehrerin wird ihnen Ordnungsaufgaben anvertrauen, die sie vermutlich sofort und korrekt erfüllen werden.

Tatsächlich kann nachgewiesen werden, daß die Lehrerin in S, nicht aber in L ($r=0.33$ n.s.), die abhängigen Kinder belohnt ($r=0.52$ p 0.05) und von scharfen Kontrollen verschont (L $r=-0.33$ n.s., S $r=-0.46$ p 0.025).

Sanfte Kontrollen der Lehrerinnen hängen weder in L noch in S mit abhängigem Verhalten der Kinder zusammen (L $r=-0.23$ n.s., S $r=-0.10$ n.s.) (*).

Auch ist der Anteil an Normen pro scharfer Kontrolle für abhängige Kinder klein (L $r=0.03$ n.s., S $r=-0.49$ p 0.01), groß jedoch der Anteil an Ordnungsanweisungen (L $r=0.02$ n.s., S $r=0.45$ p 0.025).

Wie verstärken die Lehrerinnen das Verhalten von Buben und Mädchen?

Es wurde bereits gezeigt, daß in S die Mädchen kommunikationsaktiver zur Lehrerin sind und sie auch prosozialer behandeln. Andere Studien kommen zu dem gleichen Ergebnis: Die Lehrerin hat eine engere Beziehung zu Mädchen als zu Buben (Draper 1980, Hinde 1983, Lawrence 1975). Sie wird deshalb abhängiges Verhalten der Mädchen durch prosoziale

* Würde ständiges Kontrollieren unabhängiges Verhalten fördern, müßten Kinder, die über längere Zeit hinweg mehr Kontrollen bekommen, allmählich unabhängiger von der Lehrerin werden. Ältere Kinder, die schon länger im Kindergarten sind, müßten also unabhängiger sein als Kameraden, die erst kürzlich in die Gruppe kamen. Diese Hypothese bestätigt sich nicht. Ältere Kinder sind nicht unabhängiger (L ältere Kinder 0.07, jüngere 0.11; S ältere Kinder 0.16, jüngere 0.11)

Interaktionen verstärken, da bei einer so engen Beziehung dieses Verhalten erfolgreich sein wird. Buben dagegen werden weniger auf Zuneigung reagieren, und die Lehrerin muß sie vermutlich zwingen, sich ihrem Einfluß zu fügen. Abhängige Buben aber wird sie von diesem Druck verschonen und wenig scharf kontrollieren.

Tatsächlich werden abhängige Mädchen in S mit Zuneigung belohnt ($L\ r=0.24$ n.s., $S\ r=0.67$ p 0.01), abhängige Buben dagegen von scharfen Kontrollen verschont ($L\ r=0.14$ n.s., $S\ r=-0.88$ p 0.005, Tabelle 18). Die Lehrerin in L belohnt weder abhängige Mädchen ($r=0.24$ n.s.), noch schont sie abhängige Buben ($r=0.14$ n.s.).

Ein anderes Zeichen für Unabhängigkeit: Wie häufig ignorieren Kinder die Lehrerin?

Da die Lehrerin in S eine engere Beziehung zu Mädchen als zu Buben hat, wird sie empfindlicher reagieren, wenn Mädchen sie übersehen.

Tatsächlich entzieht die Lehrerin Mädchen, die sie häufig übersehen, ihre Zuneigung ($L\ r=-0.12$ n.s., $S\ r=-0.58$ p 0.025), den Buben aber nicht ($L\ r=-0.03$ n.s., $S\ r=-0.22$ n.s.).

Zusammenfassung

Die Lehrerin in L verstärkt weder braves noch abhängiges Verhalten, während ihre Kollegin in S die Artigen und Abhängigen belohnt. Werden diese scharf kontrolliert, überträgt sie ihnen Ordnungsanweisungen. Unabhängigen Kindern erteilt sie Normkontrollen.

Abhängige verstärkt sie geschlechtsspezifisch. Mädchen belohnt sie mit ihrer Zuneigung, und Buben verschont sie vor scharfen Kontrollen. Mit Liebesentzug jedoch bestraft sie Mädchen, die sie übersehen.

Diese Ergebnisse bestätigen erneut meine Annahme, daß die Lehrerin in S um die Disziplin in der Klasse fürchtet.

Vor allem aktive und von ihr unabhängige Buben scheinen ihr suspekt zu sein. Sie kontrolliert diese in scharfer Form und bezieht sich dabei auf Normen. Aktivität oder Unabhängigkeitsbestrebungen der Mädchen beantwortet sie nicht mit intensiverer Kontrolle. Da sie nicht einzelne Verhaltensweisen, sondern generell den kindlichen Unternehmungsdrang und die Selbständigkeit der Buben hemmt, schränkt sie vor allem deren Verhaltensspektrum ein. Es geht ihr um den reibungslosen Ablauf des Programms und um die Ordnung in der Klasse. Sie bringt den Kindern gutes Benehmen bei und legt Wert auf Gehorsam. Dadurch vermindert sie auch das Risiko, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren. Die Lehrerin in L scheint dagegen risikofreudiger zu sein.

Hat die Lehrerin in S Erfolg? Gehorchen 'ihre' Kinder besser als die Mädchen und Buben in L?

Ehe ich im nächsten Kapitel auf den Erfolg der Lehrerinnen eingehe und untersuche, ob die Kinder in S gehorsamer sind als in L, will ich kurz die unterschiedlichen Einflußnahmen der Lehrerinnen auf die Kinder zusammenfassen (Abbildung 5).

Nicht nur in sprachlicher und inhaltlicher Hinsicht wirken die Lehrerinnen mit ihren Kontrollen auf das Verhalten der Kinder ein, sondern auch durch die Art und Weise, wie sie Verhaltensweisen korrigieren oder verstärken. So wird sanftes, anregendes und personenbezogenes Kontrollverhalten in L, das die Lehrerin zudem auf die momentane Lage des Kindes abstimmt, eher flexibles Verhalten unterstützen. Die Lehrerin in S dagegen fördert durch scharfe, normbezogene Kontrollen Gehorsam und Abhängigkeit. Sie wird mit dem Verhaltensspektrum der Kinder auch die geschlechtstypischen Unterschiede einschränken, während die Kinder in L eher individuelle Eigenarten entwickeln und ausdrücken dürfen. So treten in diesem Kindergarten auch geschlechtstypische Verhaltensweisen auf.

Abbildung 5: Einfluß der Lehrerinnen

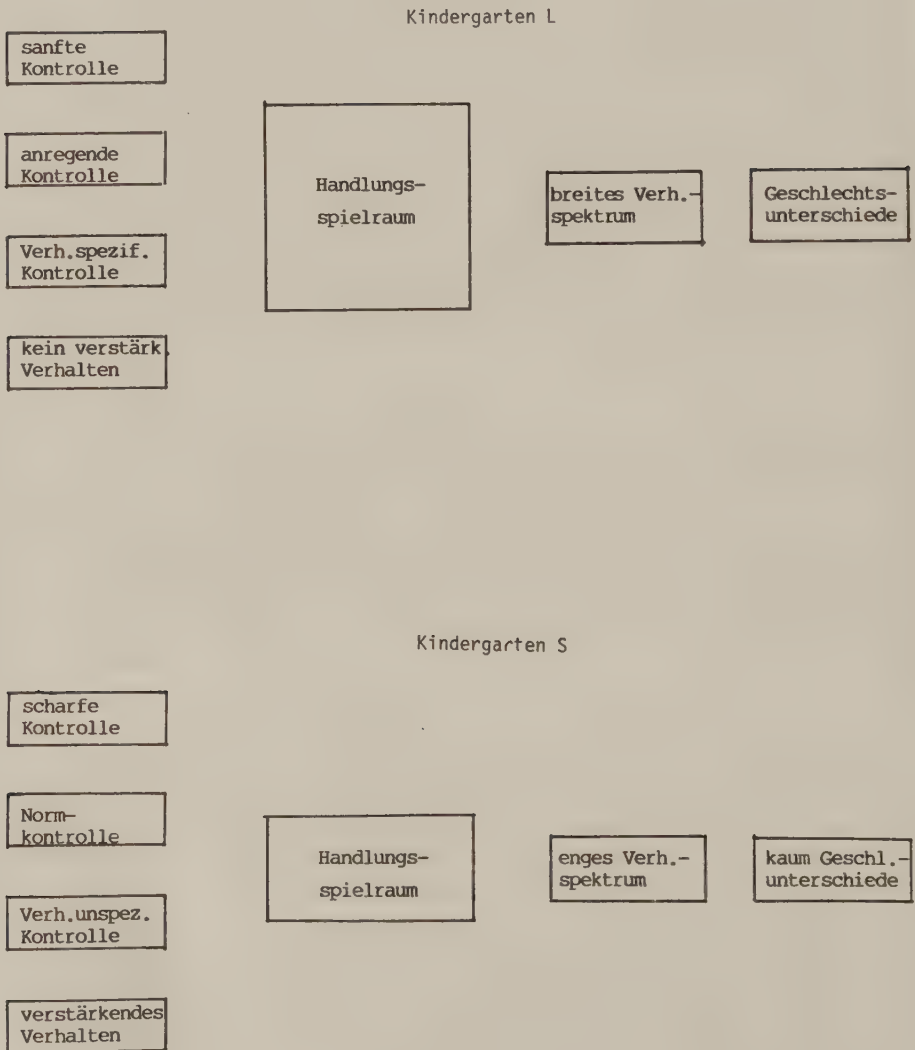
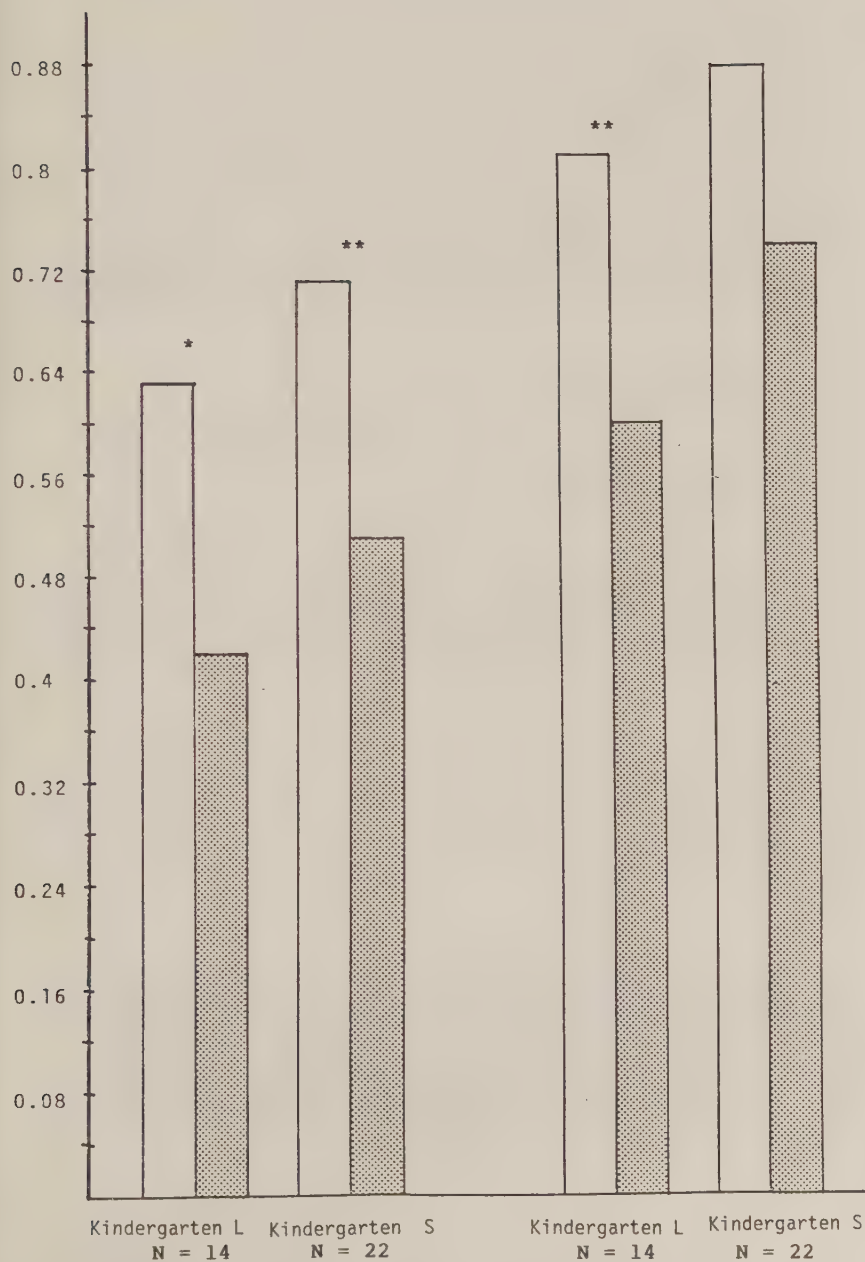


Abbildung 6: Gehorsam auf sanfte und scharfe Kontrollen

Median

sanfte Kontrolle
scharfe Kontrolle



* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

3.2.6. Gehorchen die Kinder den Kontrollen der Lehrerinnen?

Gehorsam nach sanften und scharfen Kontrollen

Sanfte Kontrollen lassen in ihrer sprachlichen Form größeren Spielraum. Vielleicht können die Kinder ihnen deshalb leichter gehorchen als den scharfen Kontrollen, deren Direktheit kaum Ausweichmöglichkeiten bietet und den Befohlenen weniger Spielraum läßt. Die Kinder werden sich ihnen daher vermutlich stärker widersetzen.

Drei verschiedene Antworten auf scharfe oder sanfte Kontrollen sind möglich: Gehorsam, Ungehorsam und Übersehen.

Die Kinder fügen sich tatsächlich sanften Kontrollen ihrer Mitschüler eher als scharfen Kontrollen ($p < 0.05$, L sanfte Kontrolle 0.63, scharfe Kontrolle 0.42; $p < 0.01$, S sanfte Kontrollen 0.71, scharfe Kontrollen 0.51, Tabelle 19, Abbildung 6).

Der Bericht von Heeschen, Schiefenhövel und Eibl-Eibesfeldt (1980) bestätigt, was die Analyse in L und S über den Erfolg von sanfter, indirekter Vorgehensweise ergibt. Kinder der Eipo in Irian Jaya haben größeren Erfolg, wenn sie ihre Frage nach einem Objekt indirekt stellen.

Die Kinder werden vermutlich auch den sanften Kontrollen ihrer Lehrerinnen stärker gehorchen als scharfen. Da jedoch die Lehrerin in S scharf, normorientiert und unspezifisch kontrolliert und zudem Gehorsam verstärkt, werden die Kinder auch ihren scharfen Kontrollen gehorchen.

Auch ist anzunehmen, daß die Kinder in S den scharfen Kontrollen ihrer Lehrerin besser gehorchen als in L, da die Lehrerin hier größere Handlungsfreiheit läßt. Sie riskiert auch, daß die Kinder in L zuweilen innerlich so gefesselt und in einen Konflikt verstrickt sind, daß sie kaum auf sie horchen und ihr gehorchen können.

Tatsächlich folgen die Kinder in L, aber nicht in S, - wie untereinander - auch der Lehrerin stärker nach sanften als nach scharfen Kontrollen (p 0.01, sanfte Kontrolle 0.81, scharfe Kontrolle 0.60). Die Kinder in S gehorchen scharfen Kontrollen ähnlich gut wie sanften (sanfte Kontrolle 0.88, scharfe Kontrolle 0.74).

In S sind die Kinder braver als in L (p 0.05, L 0.60 S 0.74, Tabelle 20). Hier sind sie ungehorsamer (p 0.01, eins. L 0.28, S 0.08 pro scharfer Kontrolle). Aber in beiden Kindergärten übersehen sie scharfe Kontrollen der Lehrerinnen gleich oft (L 0.08, S 0.11) (*).

Gehorsam auf Normkontrollen

Setzen Normen den Kindern wirkungsvoll Grenzen, muß die Auflehnung hier geringer sein als bei den Ordnungsanweisungen.

Erproben Buben stärker ihre eigenen Grenzen als Mädchen? Ist dies der Fall, werden sie sich gegen Normen stärker auflehnen als Mädchen. Dies wird jedoch nur in L möglich sein, weil die Lehrerin hier den Kindern größeren Spielraum läßt.

* Die Kinder gehorchen sanften Kontrollen in beiden Kindergärten gut (L 0.81, S 0.88), vergleichsweise selten folgen sie ihnen nicht oder übersehen sie (Ungehorsam: L 0.06, S 0.00; Übersehen: L 0.10, S 0.00). Da die Lehrerin in L häufiger sanft kontrolliert als in S, kann gefolgert werden, daß Gehorsam unabhängig von der Anzahl der sanften Kontrollen ist, die ein Kind bekommt.

Tatsächlich sind in beiden Kindergärten Normkontrollen die wirksamen Kontrollen. Die Kinder widerstehen ihnen weniger als den Ordnungsanweisungen (L p 0.05, S p 0.002 Wilcoxon-test) (*). Der Anteil des Ungehorsams nach scharfen Normkontrollen ist in L 0.16 und in S 0.0, nach Ordnungsanweisungen dagegen in L 0.50, in S 0.13 (Tabelle 21, Abbildung 7).

Auch lehnen sich Buben in L häufiger gegenüber Normen auf als Mädchen (p 0.05 eins., Buben 0.33, Mädchen 0.0). In S widersetzen sich weder Buben noch Mädchen den Normkontrollen ihrer Lehrerin (Buben und Mädchen 0.00).

Erkennen die 3-4jährigen Kinder Autorität?

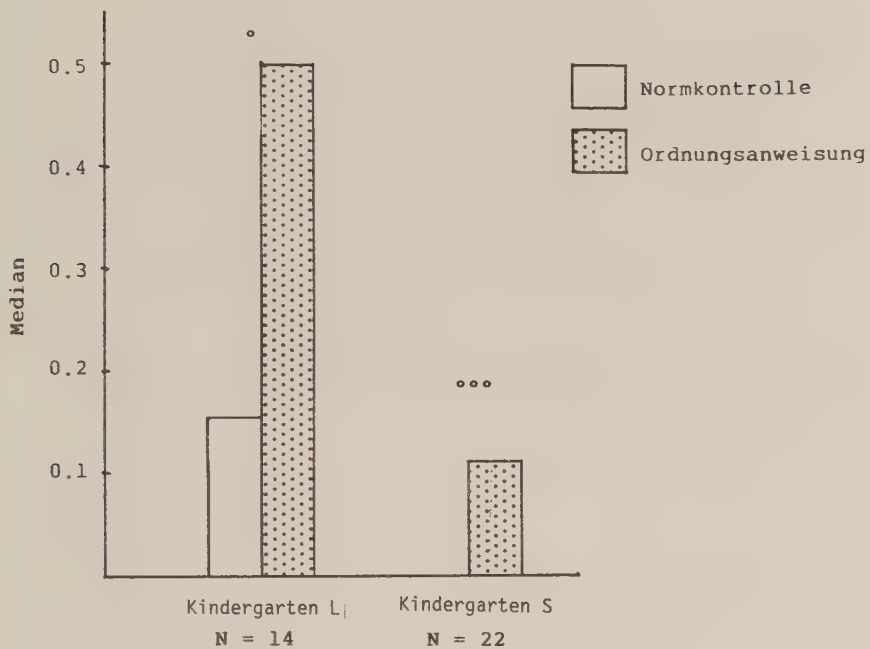
In beiden Kindergärten differenzieren die Kinder zwischen den Lehrerinnen ihrer Gruppe. Sie respektieren die Hauptleiterin stärker als ihre Assistentin (L und S p 0.05). Kontrolliert diese scharf, lehnen sie sich energischer auf. Da das Ergebnis in beiden Kindergärten gleich, d.h. kontextunabhängig ist, können wohl individuelle Unterschiede (Sympathien) der Lehrerinnen nicht ausschlaggebend sein für die Differenzen. Es ist vielmehr anzunehmen, daß die 3-4jährigen Kinder Autoritäten zu unterscheiden wissen.

Zusammenfassung

Die Kinder in L widerstehen scharfen Kontrollen häufiger als sanften, dabei unterscheiden sie nicht, ob die Lehrerin oder Gleichaltrige sie erteilen. In S jedoch hat die Lehrerin die Kinder so fest in der Hand, daß sich kein

* Die Lehrerin in S gibt nur wenige anregende scharfe Kontrollen, und so können sie in den Vergleich nicht einbezogen werden.

Abbildung 7: Ungehorsam auf Normkontrolle



° p 0.05

°°° p 0.002

Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Unterschied zwischen Gehorsam nach scharfen oder sanften Kontrollen abzeichnet. Ihren scharfen Kontrollen folgen die Kinder eher als in L. Ein strenger, normbezogener Erziehungsstil bewirkt, so scheint es, gehorsame Kinder.

Normen setzen wirkungsvoll Grenzen. Unabhängig vom Erziehungsstil sind die Kinder in beiden Kindergärten bei normativen Kontrollen weniger ungehorsam als bei Ordnungsanweisungen. In L erforschen die Buben im Gegensatz zu den Mädchen aktiv ihre individuellen Grenzen. In S dagegen widersetzen sich weder Buben noch Mädchen den Normkontrollen.

Die 3-4jährigen erkennen bereits Autorität, gehorchen sie doch in beiden Kindergärten ihrer Lehrerin mehr als der Assistentin.

3.3. Sozialordnung

Die Rangordnung gilt in der Ethologie als entscheidendes Merkmal einer Gruppe (Lorenz 1935, Schjelderup-Ebbe 1922). Denn von ihr hängt ab, wer Zugang erhält zu existentiellen Ressourcen wie z.B. Nahrung, Fortpflanzungspartner (Hall and De Vore 1965, Kummer 1975). Die jeweiligen Merkmale, die ranghohe und rangniedere Gruppenmitglieder charakterisieren, variieren zwischen Arten (Reynolds and Reynolds 1965).

Allerdings können Merkmale, die die Rangstrukturen der Tiere charakterisieren, nicht einfach auf menschliche Ordnungen übertragen werden, die bei weitem komplizierter zu erkennen sind. Zudem ist hier die Rangordnung sehr stark vom Kontext abhängig.

Ein Schüler kann z.B. im Sport 'die Nase vorne haben', in den Mathematikstunden dagegen 'eine Null' sein. Ein Bankdirektor hat vielleicht im Büro das Sagen, nicht aber zu Hause.

Zum anderen bestimmen Ausbildung und Leistung eines Menschen seinen Rang in der Gesellschaft. Touristen himmeln 'ihren' Bergführer oft an, ein Profi-Musiker findet eher Gehör und Anerkennung als ein Amateurflötist.

Bereits im Kindergarten wird die Rangordnung diesen Bedingungen unterliegen. Ein Kind kann, weil es von der Großmutter schon lesen gelernt hat, viele Bewunderer finden und zugleich auf dem Schulhof unbeachtet bleiben, da es mit dem Ball oder dem Reifen ungeschickt und tollpatschig umgeht. Aber nicht nur unterschiedliche Fähigkeiten können den Rangplatz verändern, auch die Beziehung zur Lehrerin, Freundschaften (Grammer mündliche Mitteilung 1985) und schließlich Räumlichkeiten (z.B. Schulhof oder Klasse) sind entscheidende Komponenten für die Ranghöhe.

Da die Situation in L und S relativ konstant war, ich den Ort nicht wechselte und lediglich in freier Spielzeit beobachtete, will ich trotz der angeführten Schwierigkeiten die Rangordnung der Kinder analysieren.

Um den jeweiligen Rang zu bestimmen, unterscheide ich die Aufmerksamkeitsstruktur der Kinder. Dieses Konzept entwickelte Chance (1967) bei Primaten. Er bestimmt die Position eines Tieres nach der Aufmerksamkeit, die ihm die anderen Gruppenmitglieder schenken.

Ranghohe sind nach dieser Definition Individuen, die im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. Hold (1975, 1976) übertrug dieses Konzept auf Kindergartengruppen: Die Häufigkeit, mit der ein Kind von drei anderen angesehen wird, gibt Aufschluß über seine Geltung in der Gruppe. Deshalb nennt sie diese Kinder die 'Angesehenen'.

Die Methode, Rang zu bestimmen, indem man Aufmerksamkeit mißt, ist auch deshalb besonders geeignet, weil sie die Perspektive des Kindes einnimmt. Die Messung orientiert sich an der Blickrichtung der Kinder: Folgen sie mit den Augen einem Kameraden, richtet sich auch die Beobachtung auf ihn. Die vielfältigen Verhaltensweisen der Kinder gehen in die Messung ein, da sie mehrdimensional arbeitet, ganz im Gegensatz zu anderen Methoden, die z.B. Rang nach dem jeweiligen Dominanzdruck bestimmen, den ein Kind ausübt. Daher werden Ungenauigkeiten, die sich ergeben können, weil Rang abhängig ist von Leistung, Beziehungen und Situationen, in größerem Umfang vermieden.

Die von mir gemessene Ordnung ist linear aufgebaut. Eine andere Art der Rangmessung basiert auf dyadischen Beziehungen. Ich konnte sie jedoch nicht verwenden, da der Anteil der einzelnen Verhaltensweisen pro Interaktion in den symmetrischen Dyaden zu groß war, um Verhaltenskriterien für Rang zu differenzieren. Der Anteil pro Dyade berechnet hätte dem Zufall zuviel Platz gelassen. Da die Gruppenformation linear gemessen wird, meine ich, auch wenn ich von Gruppenstruktur spreche, die Gruppenordnung.

In den drei Monaten, die mir zur Verfügung standen, beobachtete ich jedes einzelne Kind kurz, verfolgte also nicht die Kinder in ihren individuellen Verhaltensweisen und Entwicklungen über die Zeit. Denn der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt auf den unterschiedlichen Beziehungen in der

Gruppe. Die Arbeit ist deshalb eine crossectional- und keine Langzeitstudie, die individuelle Unterschiede oder langfristige Entwicklungen von Gruppenprozessen untersucht.

Die Aufmerksamkeit, die ein Kind erregt, muß differenziert werden. Zum einen kann es sein Gegenüber ansehen und gleichzeitig mit ihm interagieren. Blickt es ihn an oder nicht, in beiden Fällen erhält der Interaktionspartner eine Information, d.h. die Kinder treten miteinander in Verbindung.

Andererseits kann ein Kind zwar sein Augenmerk auf einen Ranghohen richten, aber eine Interaktion kommt nicht zustande. Es sieht ihm passiv zu, kann die Distanz zum Ranghohen nicht vermindern. Häufig unbemerkt von diesem, bleibt es im Hintergrund. Der Informationsfluß ist einseitig: vom passiv Angesehenen zum Zuschauer. Deshalb ist die erste Form von Aufmerksamkeit, in der der Zuschauer mit dem Angesehenen in Verbindung tritt, die substantiellere.

Ich bestimme die Gruppenstruktur in L und S folgendermaßen: Ich messe zum einen den Status (*) der Angesehenen, d.h. der Ranghohen, die Aufmerksamkeit mit Kommunikation finden, und zum anderen prüfe ich die Achtung, die die passiv Angesehenen genießen. Diese Kinder werden aus der Distanz angesehen, eine Kommunikation kommt dabei nicht zustande. Weiterhin suche ich nach Unterschieden im Verhalten von ranghohen und rangtiefen Kindern und frage nach ihrer Bedeutung für das Gruppengeschehen. Eventuelle Unterschiede zwischen Ranghohen mit und ohne Distanz geben Aufschluß, ob Kommunikation für Status eine Rolle spielt.

Da die Kindergärten L und S im Erziehungsstil differenzieren, muß überprüft werden, ob auch statustypisches Verhalten unterschiedlich ist.

* Status und Rang beziehen sich auf die jeweilige Position in der Aufmerksamkeitsstruktur, die dyadisch gemessen wird. Es wird beobachtet wie oft ein Kind Aufmerksamkeit von einem Gegenüber bekommt.

Vielbeachtete Kinder geben Information weiter und sind so Orientierungshilfe für andere. Wie verhalten sich diese Kinder, die das Handeln anderer mitbestimmen, und wie werden sie behandelt? Diese Fragen will ich zunächst für die 'Angesehenen' beantworten.

3.3.1. Verhaltensweisen der 'Angesehenen'

Dominanzdruck

In L und S sind Kinder, die die anderen in scharfem Ton kontrollieren, die Angesehenen (L $r=0.70$ p 0.005, S $r=0.53$ p 0.01, Tabelle 22). Sanfte Kontrollen sind in S nicht maßgeblich für Ansehen und Geltung ($r=0.05$ n.s.), in L tendieren Ranghohe zu sanften Kontrollen ($r=0.45$ p 0.10).

In L sind angesehene Kinder aggressiv ($r=0.66$ p 0.01), nicht so in S ($r=0.02$ n.s.). Allerdings wetteifern Ranghohe in L auch auf nicht-aggressive Weise: Sie grenzen Mitschüler aus ($r=0.46$ p 0.10 Tendenz) und sind nicht kooperativ ($r=-0.48$ p 0.05). Diese Zusammenhänge gelten nicht für S (Ausgrenzung $r=-0.11$ n.s., Kooperativität $r=0.10$ n.s.).

Wetteifernde Kinder werden vermutlich scharfen Kontrollen von Ranghohen Widerstand leisten. Die Daten sprechen für diese Annahme: In L wird den scharfen Kontrollen Widerstand geleistet ($r=0.66$ p 0.01, Tabelle 23), in S dagegen beugen sich ihnen die Kinder ($r=0.37$ p 0.10 Tendenz).

In L und in S kontrollieren die Ranghohen scharf, sie üben so auf nicht aggressive Weise Dominanzdruck aus und beeinflussen andere. Da in beiden Kindergärten Status eng mit harten Kontrollen zusammenhängt, kann vermutet werden, daß dieser Befund für Rangstrukturen im allgemeinen gilt.

Die Ergebnisse zeigen auch: 3-4jährige Kinder differenzieren bereits die sprachliche Form der Befehle und vermögen deren unterschiedliche Bedeutung abzuschätzen.

Denn scharfe Kontrollen sind eher mit Ansehen verknüpft als sanfte. Der Dominanzdruck in scharfer sprachlicher Form ist stärker und direkter. Die Ausweichmöglichkeiten sind geringer. Kinder leisten scharfen Kontrollen stärkeren Widerstand als sanften, gleichsam als ob Druck Gegendruck erzeuge.

Ein Kind, das scharf kontrolliert, riskiert also, daß seinen Befehlen nicht gehorcht wird. Vor allem angesehene Kinder wagen diesen Widerspruch. Erwarten sie Gehorsam aufgrund ihrer Stellung, und können sie sich dabei auch einmal einen Mißerfolg leisten? Dürfen sie auf höflichere Kontrollen mit oft zeitraubenden Umschreibungen verzichten (z.B. 'Would you be so kind and fetch me' vs. 'fetch me' - 'I would like to be the mother' vs. 'I am mother'). Lohn für die höhere Risikobereitschaft des scharfen Kontrolleurs wird ein größerer Handlungsspielraum sein. Auch ist anzunehmen, daß Kinder einem 'Kontrolleur', der häufig demonstriert, daß er hart durchgreifen kann, einen hohen Status einräumen. Und damit untermauert oder erhöht er sogar seine eigene Position. Scharfe Kontrollen sind wohl Folge wie Ursache von Ansehen. Langzeitstudien könnten diese Zusammenhänge klären.

In L wetteifern also die Angesehenen: Sie sind aggressiv und grenzen andere aus. Für Anliegen ihrer Mitschüler setzen sie sich nicht ein, und sie lehnen es ab, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen. Die Kameraden widersetzen sich ihren scharfen Kontrollen. Angesehene sind jedoch nicht nur aggressiv. Sie kontrollieren auch in sanftem und scharfem Ton. Status ist also mit allen drei Formen des Dominanzdrucks verknüpft.

Dagegen befehlen ranghohe Kinder in S nur in harter sprachlicher Form. Die beiden anderen Möglichkeiten des Dominanzdrucks, sanfte Kontrolle und die Aggression, sind keine Statuskriterien. Das Spektrum der rangrelevanten Verhaltensweisen ist vergleichsweise gering.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, daß Erziehungsstil und Handlungsspielraum die Bildung von Rangkriterien beeinflussen. Weniger an scharfe Kontrollen der Lehrerin gewöhnt, wetteifern Kinder in L stärker, wie sie auch eher auf sanften Dominanzdruck hören und ihn bei den gleichaltrigen Ranghohen als Zeichen von Autorität anerkennen. Ihr Freiraum ist größer. Sie gehorchen den Kinderautoritäten, die scharf kontrollieren, nicht so sehr wie die Kinder in S: Diese fügen sich, stärker normorientiert erzogen, auch eher der Erwachsenenautorität.

In L charakterisieren Aggression, Ausgrenzung und Ungehorsam die Ranghohen. Lernen sie in der Kindergarten nicht die Normen der Höflichkeit, während die ranghohen Kinder in S die Benimm-Regeln internalisieren?

Übersehen

Für diese Vermutung spricht, daß die Ranghohen in S andere nicht ignorieren ($r = -0.59$ $p < 0.05$). Sie sind höflich und reagieren, wenn sie angesprochen werden. Sie wollen vielleicht einen Konflikt vermeiden, denn das Gegenüber könnte die Nichtbeachtung als indirekte Aggression oder als kränkendes Desinteresse interpretieren. Ranghohe, die sich höflich benehmen und aufmerksam sind, wollen möglicherweise das Risiko umgehen, sich bei den Kameraden unbeliebt zu machen. Hat die Vermeidungsstrategie Erfolg, müssen sie auch populär sein (s.S. 67).

Diese Gefahr bekümmert die Ranghohen in L kaum, denn hier korrelieren Rang und übersehendes Verhalten nicht ($r = -0.24$ n.s.).

Imponieren

Van Lawick-Goodall (1971) weist auf den Zusammenhang von Imponieren und hoher Rangposition bei Tieren hin. Der Imponierende erreicht die Vertreibung des Rivalen oder die Gunst des Weibchens aber nur, wenn es ihm gelingt, die

Aufmerksamkeit des Konkurrenten oder der möglichen Partnerin zu erregen. Ranghohe Tiere sind dabei erfolgreicher als rangniedere. So mag Imponieren über Statuserhöhung zum Erfolg führen, und auch einzelne Situationen, in denen Tiere den anderen beeindrucken wollen, können zu einer höheren Position beitragen. Die Frage stellt sich, ob auch Kinder, die sich 'aufplustern', mehr beachtet werden und einen höheren Status einnehmen.

Da vor allem die Lehrerin in S Imponieren als ungehörige Verhaltensweise a priori unterdrücken will (z.B. 'don't be silly!', 'Man lärmt nicht im Kindergarten'), und sie ihre Normen den Kindern konsequenter aufzwingt als ihre Kollegin in L, die ihren Kindern mehr Freiraum läßt, wird in S Imponieren nicht mit Ansehen korrelieren. In L dagegen werden ranghohe Kinder auch imponieren.

Der Zusammenhang von Rang und Imponieren läßt sich tatsächlich nur für Kindergarten L ($r=0.74$ p 0.005), nicht aber für Kindergarten S ($r=0.16$ n.s.) nachweisen.

Beschwichtigendes Verhalten

Hold (1976) findet in verschiedenen deutschen Kindergärten, daß ranghohe Kinder als Schiedsrichter Streit schlichten.

Auch in den beiden englischen Kindergärten sind Ranghohe vermittelnd: Sie beschwichtigen aufgeregte und verärgerte Kameraden. In S ist der Zusammenhang eng ($r=0.62$ p 0.005), in L tendieren Ranghohe dazu, andere zu beruhigen und Mißverständnisse auszuräumen ($r=0.43$ p 0.10).

Kommunikationsfreude

In S sind ranghohe Kinder kommunikationsfreudig ($r=0.55$ p 0.005). Sie werden deshalb die Richtung der Interaktionen stärker angeben als Kinder in antwortenden Positionen, die durch Gegenfragen die Interaktionen wieder stärker steuern können. In L sind Kinder, die ein Gespräch geschickt führen, nicht besonders angesehen ($r=0.17$, n.s.).

Zusammenfassung

Ranghohe Kinder in L und S kontrollieren in scharfer Form, sind aber auf der anderen Seite beschwichtigend: Unabhängig vom Kontext der Kindergärten sind die scharfen Kontrolleure und die Diplomaten gefragt. Dagegen ist das Verhaltensspektrum, das letztlich über Rangpositionen entscheidet, in beiden Kindergärten unterschiedlich groß.

In L, dem Kindergarten sanften Erziehungsstils, entscheiden positive und negative Formen des Dominanzdrucks über den jeweiligen Rang. Statushohe Kinder sind nicht nur aggressiv, sondern neigen auch zu sanften Kontrollen. Sie grenzen sich ab und versuchen, anderen zu imponieren. Ihren scharfen Kontrollen leisten die Kameraden Widerstand: Es herrscht Wettbewerb unter den Ranghohen.

In S dagegen spricht nichts für eine solche Wettbewerbssituation, denn Aggression, Ausgrenzung und Imponieren stehen in keiner Beziehung zum Status. Die Kinder tendieren dazu, sich den ranghohen Mitschülern unterzuordnen und ihren Befehlen ebenso zu gehorchen wie den Kontrollen der Lehrerin. Die Ranghohen kommunizieren geschickt und beherrschen den guten Ton. Sie schenken den Mitschülern Aufmerksamkeit und geben nicht an wie die Ranghohen in L. Denn nach den Regeln der Höflichkeit gehört es sich nicht für einen Angesehenen, jemanden zu übersehen oder sich selbst in 'Szene zu setzen'.

3.3.2. Die Angesehenen und ihre Mitschüler

Respekt

Da in S wenig Wettbewerb herrscht, werden die Kinder ranghohe Mitschüler respektieren und deren Besitz achten. In L dagegen wetteifern die Kinder, und daher werden sie ihre Ranghohen nicht so respektvoll behandeln.

In S schonen die Kinder ihre angesehenen Mitschüler: Sie begegnen ihnen nicht aggressiv ($r=-0.45$ p 0.025, Tabelle 23), und sie achten dabei vor allem den Besitz der Ranghohen. Sie wagen nicht, deren Spielzeug, Territorium... anzutasten ($r=-0.60$ p 0.005). Bei explorativer Aggression besteht keine signifikante, negative Korrelation von Rang und Schonung ($r=-0.23$ n.s.). Sie ist vermutlich die spontanere Handlungsweise, weniger strategisch und schwieriger zurückzuhalten als die Aggression um ein Objekt. In L verschonen die Kinder die Ranghohen nicht von Aggression ($r=-0.04$ n.s.).

Vorbild

Sind Ranghohe Vorbilder für ihre Mitschüler? Trifft diese Annahme zu, werden sie ihre Ranghohen nachahmen.

In beiden Kindergärten imitieren Kinder ihre Ranghohen (L $r=0.50$ p 0.05, S $r=0.55$ p 0.01).

Höfliche Behandlung und Beliebtheit

In S sind, dafür spricht der Respekt, den man Ranghohen erweist, die Kinder autoritätshöriger. Sie werden deshalb ihre ranghohen Mitschüler höflich behandeln und ihren Umgang suchen.

Tatsächlich übersehen die Kinder ihre Ranghohen nicht ($r=-0.44$ p 0.025) und beziehen sie gerne in das Spiel mit ein ($r=0.40$ p 0.05). Ranghohe sind populär.

In L werden Ranghohe nicht höflicher behandelt als Rangniedere (Übersehen $r=-0.08$ n.s.) und nicht betont in das Spiel miteinbezogen ($r=-0.07$ n.s.). Die Mitschüler sind in der Tendenz sogar unfreundlich (*) zu den Ranghohen ($r=-0.41$ p 0.10). Warum mögen sie diese nicht?

Ranghohe Kinder in L sind, wie bereits gezeigt, wett-eifernd, aggressiv und ausgrenzend. Leicht verständlich, daß Mitschüler sie wegen ihres abweisenden Verhaltens nicht mögen. Wie respektvoll verhalten sich dagegen die Kinder in S, die ihren Autoritäten zu gefallen suchen und gerade mit ihnen zu spielen wünschen!

Die Ranghohen in S können aus verschiedenen Gründen beliebt und geachtet sein. Rangstrukturen müssen bei gegenseitigem Zusammenwirken von Hochstehenden und Rangtiefen nämlich nicht nur Rangoberen zugute kommen, sondern können auch für Kinder, die nur die 'ersten Sprossen erklimmen' haben, vorteilhaft sein. Da die Ranghohen in S die Kommunikation vorantreiben, durch scharfe Kontrollen anderen die Entscheidung abnehmen und vermittelnd auftreten, ist eine Symbiose denkbar.

Es ist jedoch auch möglich, daß die 'Angesehenen' in S rangtiefe Kinder einschränken, und ihnen diese ebenso brav wie der Lehrerin gehorchen. Experimentelle Untersuchungen könnten genaueren Aufschluß geben, wie Kinder mit unterschiedlichem Rang zusammenwirken.

Zusammenfassung

Ranghohe Kinder in S werden respektiert, d.h. die Mitschüler verschonen sie von Aggression und tasten deren Besitz nicht an. Die Angesehenen werden höflich beachtet und behandelt, auch gern in das Spiel einbezogen. Sie sind beliebt.

* 'unfreundlich' wird für 'nicht prosozial' gebraucht.

Den Ranghohen in L dagegen widersetzen sich die Mitschülern, begegnen ihnen wenig respektvoll und prosozial. Im Hinblick auf ihr agonistisches und ausgrenzendes Verhalten wird verständlich, warum die anderen sie nicht mögen.

Das respektvolle Verhalten in S gegenüber den Angesehenen und deren Beliebtheit zeigen, daß die Kinder, im Gegensatz zu den Buben und Mädchen in L, die Autoritäten in der Klasse nicht nur erkennen, sondern auch anerkennen.

Warum respektieren in L die Kinder ihre Autoritäten nicht?

Die Strukturen sind hier dynamisch: Es herrscht Wettkampf um die nicht endgültig ausgehandelten Positionen. Da Distanzen noch nicht eindeutig festgelegt sind, und Ranghohe nicht klar zu erkennen sind, können Kinder, die momentan ranghoch sind, auch keine Sonderbehandlung erwarten.

Die Strukturen in S dagegen sind stabil: Anzeichen von Wettbewerb sind nicht zu erkennen, im Gegenteil, den Ranghohen wird gehorcht. Die Positionen sind vergeben, Distanzen festgelegt. Die Mitschüler behandeln Ranghohe höflich und mit Respekt.

Da die Lehrerin Normen und Verhaltensregeln stärker vermittelt, haben die Kinder vermutlich eine deutliche Vorstellung von Autorität, und sie wissen Angesehene zu behandeln.

Scharfe Kontrollen sind in beiden Kindergärten bestimmend für die Rangposition. In scharfem Ton zu kontrollieren, heißt aber noch nicht, die Befehle auch durchzusetzen.

Im nächsten Abschnitt wird das Verhalten von Kindern dargestellt, die wegen ihrer Interaktionshäufigkeit einen hohen Status haben, ihre scharfen Kontrollen jedoch nicht durchsetzen können. Kinder also, 'out of control', die ihre Position nicht ausfüllen können.

3.3.3. Ansehen und Durchsetzungsvermögen

In diesem Abschnitt will ich Ranghohe, d.h. Kinder, die häufig angesehen werden und dabei mit dem Gegenüber kommunizieren, differenzieren. Ich unterscheide zwischen ranghohen Kindern, die ihre scharfen Kontrollen durchsetzen, und ihnen Rangegebenbürtigen denen weniger gehorcht wird.

Daher wird das Verhalten folgender zwei Gruppen analysiert:

1. Ranghohe Kinder, denen in der Regel gefolgt wird, die also erfolgreiche Kontrolleure sind.
2. Ranghohe Kinder ohne Autorität und Durchsetzungsvermögen.

Diesen ranghohen Kinder gehorchen die Mitschüler weniger.

Ranghohe werden in beiden Kindergärten von rangtiefen Kindern durch Mediansplit getrennt und dann in erfolgreiche bzw. weniger durchsetzungsfähige Kontrolleure (ebenfalls durch Mediansplit) geteilt.

Im Kindergarten L sitzen die Ranghohen mit weniger Autorität - bildlich gesprochen - 'zwischen den Stühlen': Sie wechseln häufig die Spiele und damit auch die Partner, verbringen mehr Zeit unruhig zwischen verschiedenen Spielsituationen ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.02, ohne Autorität 0.04 pro min.) als die durchsetzungsfähigen Ranghohen. Mehr als diese orientieren sie sich an anderen, sehen ihnen passiv zu ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.11, Ranghohe ohne Autorität 0.29 pro min., Tabelle 24). Fällt es ihnen schwer, sich für ein Spiel zu entscheiden, weil sie ihre Handlungsziele schwerer durchsetzen können, oder forcieren sie mit ihrem nervösen und unkonzentrierten Verhalten vielleicht geradezu den Ungehorsam der anderen?

Vermutlich liegt hier ein Prozeß der Aufschaukelung vor: Die Kinder sind unkonzentriert und kaum am Spiel beteiligt, immer auf der Suche nach etwas Neuem, offen für Abwechslung. Wahrscheinlich können sie deshalb auch ihre Kontrollen nicht so wirkungsvoll setzen, daß sie tatsächlich befolgt werden.

Und da ihnen nicht gehorcht wird, sind sie noch unkonzentrierter, fahriger und nicht interessiert am Spiel. Setzt sich dieser Prozeß fort, sind die Kinder immer stärker auf sich zurückverwiesen.

Tatsächlich kreisen Ranghohe mit weniger Durchsetzungsvermögen mehr um sich selbst als diejenigen mit Autorität: Ihre Verhaltensweisen sind stärker selbstgerichtet ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.66, ohne Autorität 1.21 pro min.).

Sie sind auch nicht so beliebt wie die ihnen Ebenbürtigen mit Autorität ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.87, Ranghohe ohne Autorität 0.69), und sie bekommen mehr Aggressionen zu spüren ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.05, ohne Autorität 0.10) als die autoritären Ranghohen, die insgesamt mehr scharf kontrollieren ($p < 0.05$, Ranghohe mit Autorität 0.07, ohne Autorität 0.03).

In S, jedoch, dem Kindergarten mit strengem Erziehungsstil, setzen sich die Ranghohen mit Autorität am meisten für die Gruppe ein. Sie sind kooperativer als diejenigen Kinder, die auf gleicher Stufe mit ihnen stehen, aber sich nur schwer durchsetzen können ($p < 0.05$, mit Autorität 0.82, ohne Autorität 0.68).

Ganz im Gegensatz zu dem auffällig unruhigen und nervösen Verhalten der Ranghohen mit weniger Autorität in L, unterscheiden sich die Kinder mit mehr oder weniger Autorität in S ansonsten nicht. Warum?

Die stabilen Strukturen geben ihnen größere Geborgenheit und Sicherheit: Die Kinder in S, gewohnt, Autoritäten zu respektieren, gehorchen Mitschülern, die kooperativ sind und Verantwortung für die Gruppe übernehmen. Die Ranghohen mit vermindertem Durchsetzungsvermögen haben vermutlich weniger Angriffe oder Statusverlust zu befürchten.

In L dagegen müssen sie sich um ihren Rang ängstigen, wenn sie eine Auseinandersetzung verlieren, da die Positionen noch nicht ausgehandelt sind.

Zusammenfassung

Mit den Erziehungsstilen differieren in den beiden Kindergärten auch die charakteristischen Verhaltensweisen der 'Mächtigen'.

Im Kindergarten normativen Erziehungsstils setzen sich die kooperativen Buben und Mädchen durch, und die Ranghohen mit weniger Autorität brauchen nicht nervös zu sein. Sie verhalten sich insgesamt nicht auffällig.

In L fügen sich die Kinder den Ranghohen mit Autorität, die besonders scharf kontrollieren. Ranghohe mit weniger Durchsetzungsvermögen dagegen werden häufiger als jene angegriffen. Diese Kinder, stärker auf sich bezogen und nicht so beliebt, sitzen 'zwischen den Stühlen'. Sie suchen Orientierungshilfe bei anderen, kann doch jede verlorene Auseinandersetzung die Rangpositon gefährden.

Wie verhält sich die Lehrerin zu den Ranghohen mit Autorität

Warum verhalten sich die ranghohen Autoritäten in S kooperativ?

Drei Erklärungen sind denkbar.

1. Sie sind von vornherein kooperativ und werden deshalb als Autorität akzeptiert.
2. Weil sie sehr aufmerksam die Regeln der Lehrerin beachten, gehören sie zu den ranghohen Autoritäten.
3. Die Lehrerin stellt Kinder, denen sie besonders intensiv Normen vermittelt, anderen Mitschülern als gutes Beispiel vor Augen. In diesem Fall muß die Lehrerin bewußt oder unbewußt gerade den mächtigsten Kindern viele Normen vermitteln.

Tatsächlich läßt sich nachweisen, daß in S, nicht aber in L, die Lehrerin ranghohe Kinder mit Durchsetzungsvermögen häufiger als die angesehenen mit weniger Autorität normbezogen kontrolliert ($p < 0.02$, Ranghohe mit Autorität 0.58 pro scharfer Kontrolle, ohne Autorität 0.33, s. Tabelle 25 und

Abbildung 8). Mit den einflußreichen Kindern dämpft sie zugleich die allgemeine Stimmung in der Klasse. Auch werden häufig kontrollierte Kinder Normen internalisieren und sie in ihren scharfen Kontrollen an die Klasse weitergeben. So kann die Lehrerin auf sehr effektive Weise ihre Vorstellungen der ganzen Klasse vermitteln.

Die Lehrerin in L dagegen läßt keine 'Normvermittler' für sich arbeiten. Sie behandelt die Kinder mit oder ohne Autorität gleich, berücksichtigt ihr Durchsetzungsvermögen nicht (Ranghöhe mit Autorität 0.33, ohne Autorität 0.36). Lediglich den nervösen Ranghohen mit wenig Durchsetzungsvermögen widmet sie sich mehr, spricht sie häufiger an ($p < 0.05$, Ranghöhe mit Autorität 0.14, ohne Autorität 0.20). Vermutlich will sie die aufgeregten Kinder zur Beruhigung stärker ins Gruppengeschehen einbinden.

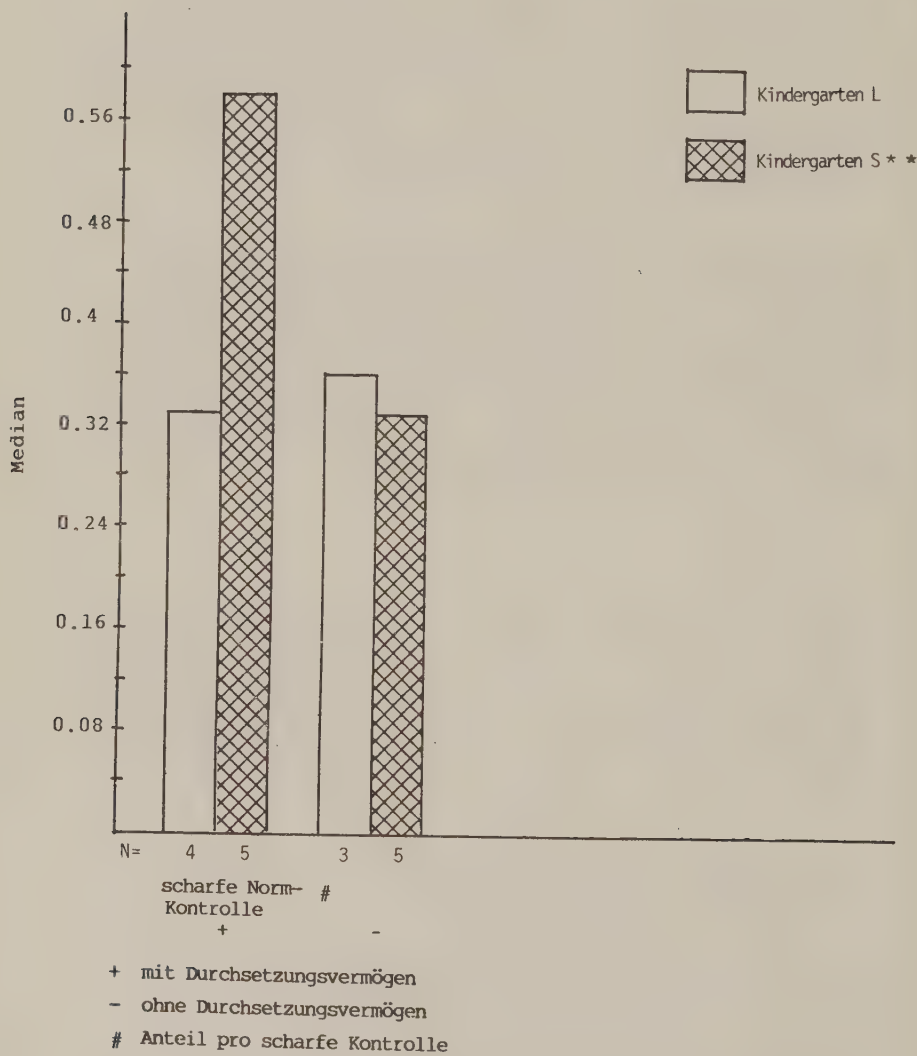
Zusammenfassung

In S vermittelt die Lehrerin den kooperativen, ranghohen Kindern mit Durchsetzungsvermögen stärker ihre Normen als den Rangegebenbürtigen mit weniger Durchsetzungsvermögen. Jene können die Normen effektiv an ihre Mitschüler weitergeben. Die Lehrerin in L dagegen setzt solche 'Normvermittler' nicht ein.

3.3.4. Ansehen aus Nähe und Distanz

Rang durch Ansehen aus Distanz (s.S. 61) basiert auf ähnlichen Verhaltensweisen wie Rang durch interaktives Ansehen, seien die Kinder nun Subjekt oder Objekt der Handlung. Die Rangkriterien haben also eine breite Gültigkeit. Kinder schenken Ranghohen, die den Kriterien entsprechen, aktiv oder passiv Aufmerksamkeit. Unterschiede in den Rangkriterien bei Nähe und Distanz aber zeigen die Bedeutung von Kommunikation.

Abbildung 8: Rang und Durchsetzungsvermögen
Handlungen der Lehrerin



** p 0.02 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Verhalten der passiv Angesehenen

In L genießen Aggressive bei ihren Kommunikationspartnern hohes Ansehen ($r=0.66$ $p < 0.01$, Tabelle 22), bei Kindern jedoch, die ihnen zuschauen, neigen sie lediglich zu hohem Rang ($r=0.40$ $p < 0.10$, Tabelle 26).

Aggression ist also vor allem dann ein Rangkriterium, wenn die Kinder direkt miteinander interagieren. Sehen die Kinder nur unbeteiligt aus der Ferne zu, verliert Aggression an Bedeutung.

Verhalten der Kinder zu den distanzierten Ranghohen

Distanz und Kontrolle

In L werden Ranghohe mit Distanz (diese werden angesehen, aber eine Kommunikation kommt nicht zustande) und ohne Distanz (sie werden angesehen und kommunizieren dabei mit ihrem Gegenüber, s.S. 61) kaum unterschiedlich behandelt. Lediglich als Trend zu verzeichnen ist, daß Kinder distanzierten Ranghohen imponieren (Distanz $r=0.46$ $p < 0.10$, Tabelle 27; Nähe $r=0.10$ n.s., Tabelle 23).

In S kontrollieren die Kinder Ranghohe mit Distanz weder scharf ($r=-0.37$ $p < 0.05$) noch sanft ($r=-0.64$ $p < 0.01$). Dies gilt nicht für Angesehene ohne Distanz (scharfe Kontrolle $r=-0.11$ n.s., sanfte Kontrolle $r=-0.26$ n.s.).

Ansehen aus Distanz scheint vor beeinflussenden Kontrollen zu schützen. Ist der Abstand zu den ranghohen Kindern, die passiv angeschaut werden, so groß, daß die Mitschüler es weniger wagen, die Entfernten zu kontrollieren und auf sie einzuwirken? Könnten Beobachtungen in unterschiedlichem Kontext die Hypothese bestätigen, daß Ranghohe durch Distanz suggestive oder kritische Kontrollen abblocken, würden sie zugleich auch Aufschluß geben über Normen, mit denen man Distanz wahren kann. Diese Normen, erfolgreich internalisiert, vermindern vermutlich ein Einwirken auf Ranghohe, da sie Kindern den Mut nehmen, mit Kontrollen die ranghohen und distanzierten Mitschüler zu beeinflussen.

Distanz und Imponieren

Dennoch haben die Kinder in S einen Weg gefunden, distanzierte Ranghohe zu beeinflussen: Sie imponieren ihnen (Distanz $r=0.40$ p 0.01, Nähe $r=0.10$ n.s.). Sie stellen ihre eigene Größe oder ihre Fähigkeiten zur Schau. Prahlend z.B. versuchen sie, sich auf die gleiche Stufe mit den Ranghohen zu stellen und Distanz zu reduzieren. Kommen sie mit den Ranghohen in Kontakt, werden sie vermutlich sicherer.

Distanz und Popularität

Distanzierte Ranghohe sind weniger beliebt als Rangegebenbürtige ohne Distanz (Distanz $r=0.06$ n.s., Nähe $r=0.40$ p 0.05).

Zusammenfassung

Die ähnlichen Muster bei Distanz und Nähe bestätigen die Validität der beiden Methoden, Rang zu messen, und die Gültigkeit der Rangkriterien für aktive und passive Zuschauer.

Die Unterschiede in den Mustern zeigen, daß im Kindergarten mit dynamischer Struktur Aggression erst in Verbindung mit Kommunikation als Rangkriterium voll zur Geltung kommt.

Im Kindergarten mit stabiler Ordnung werden ranghohe, distanzierte Kinder vor Kontrollen bewahrt, ihre Beliebtheit hält sich jedoch in Grenzen. Die Mitschüler versuchen durch Imponieren z.B. Prahlen oder Hänkeln Dritter, Unterschiede zu den Ranghohen abzubauen. So können sie vielleicht mit ihnen in Kontakt kommen und sie beeinflussen.

Auch die Kinder in L zeigen die Tendenz, Ranghohen zu imponieren. Ansonsten aber behandeln sie ranghohe Kinder mit oder ohne Distanz nicht unterschiedlich. Denn hier sind die Positionen nicht endgültig ausgemacht. Wen also sollten die Kinder langfristig respektieren, zu wem Distanz wahren?

Im vierten Teil der Arbeit beschreibe ich, inwieweit sich in beiden Kindergärten die sozialen Fähigkeiten der Kinder unterscheiden.

3.4. Soziale Fertigkeiten in dynamischer und stabiler Ordnung

3.4.1. Sozialordnung und Aggression

In L bekommen die Kinder mehr Aggressionen ab, Aggression kann durch einen Schlichter - sei er nun beteiligt am Streit oder unbeteiligt - beendet oder verhindert werden.

Aggressionslösung und -vermeidung

In S werden konfliktlösende Verhaltensweisen nicht so notwendig sein, da Aggressionen seltener aufbrechen. Zudem helfen Normen, entstandene Aggressionen einzudämmen: Die Kinder müssen die Konfliktsituationen nicht eigenständig lösen. Nebenbei sei bemerkt, daß die Lehrerin in S das Melden von aufflackernden Aggressionen fördert. Daher nehme ich an, daß im Kindergarten L, aber nicht in S, aggressive Kinder beschwichtigende Verhaltensweisen zeigen, die ihnen helfen, aggressive Konflikte zu lösen.

In L sind aggressive Kinder auch beschwichtigend ($r=0.59$ $p\ 0.025$). Dieses konfliktlösende Verhalten zeigen die aggressiven Kinder in S nicht ($r=-0.21$ n.s.). Zudem kontrollieren sie nicht sanft (L $r=0.53$ $p\ 0.05$, S $r=-0.65$ $p\ 0.005$) und sind nicht kooperativ (L $r=-0.02$ n.s., S $r=-0.61$ $p\ 0.005$), sondern sie grenzen andere aus (L $r=0.06$ n.s., S $r=0.64$ $p\ 0.005$). Möglichkeiten, die Aggression zu mildern, scheinen sie nicht zu kennen.

Können aggressive Kinder in L, die bei der Konfliktlösung stärker auf sich angewiesen sind, und denen die Lehrerin weniger Normen an die Hand gibt, auch leichter Aggression a priori vermeiden?

Aggressionsvermeidung

Imponieren ist ein Weg, kräftezehrende Kämpfe zu vermeiden, denn offene Aggression schadet den Individuen und der Art (Tinbergen 1952a). Auch nicht-menschliche Primaten setzen in Auseinandersetzungen eher imponierende Verhaltensweisen ein. Van Lawick-Goodall (1975) bestätigt diesen Befund bei Schimpansen. Hier umgehen vor allem männliche Tiere durch Imponieren die Gefahr, Schaden zu nehmen. Da viele menschliche Verhaltensweisen ihre Entsprechung bei nicht-menschlichen Primaten finden (Eibl-Eibesfeldt 1970), ist vorstellbar, daß auch der Mensch Konflikte durch Imponieren zu vermeiden sucht: Eibl-Eibesfeldt (1979) führt Beispiele aus verschiedenen Kulturen an.

So kann angenommen werden, daß Kinder ohne großen Streit Positionen oder Konflikte zu klären versuchen, indem sie sich 'aufplustern'. Trifft diese Hypothese zu, müssen in L aggressive Kinder auch imponieren, um kräfteraubende Kämpfe zu vermeiden, und andererseits darf diese Korrelation in S nicht auftreten, da die Kinder weniger aggressiv sind, und deshalb aggressionsvermeidende Verhaltensweisen nicht erproben können.

Tatsächlich verstehen in L die angriffslustigen Kinder auch zu imponieren ($r=0.81$ $p < 0.001$) und ersparen sich so möglicherweise manchen Streit. In S jedoch ist ein solcher Zusammenhang nicht zu finden ($r=0.05$ n.s.).

Exkurs: Sozialordnung und (Vor-) Urteil

Kinder im Kindergarten mit stabiler Struktur, die an Ordnung gewöhnt sind, verlangen vermutlich eher, daß das Verhalten ihrer Mitschüler vorhersehbar ist, und sie werden deshalb Kameraden stärker auf Eigenschaften festlegen als in L.

Aggressive Kinder in L sind, wie die vorher genannten Ergebnisse zeigen, auch beschwichtigend. Sie haben sowohl negative als auch positive Eigenschaften, ein möglicher

Versuch, sie auf einen Wesenszug festzulegen, muß scheitern.

Dagegen zeigen die aggressiven Kinder in S, dem Kindergarten mit stabiler Struktur, wenig Verhaltensweisen, die positiv bewertet werden können. Sie kontrollieren kaum sanft, sie beschwichtigen nicht, nur selten sind sie kooperativ. Schnell kann von ihnen ein negatives Bild geprägt werden. Diese Kinder, einmal festgelegt auf die Rolle der Unartigen, werden versucht sein, ihr Verhalten danach auszurichten und das Bild, das die anderen sich von ihnen gemacht haben, auszufüllen.

Ahnung von Aggression

In L werden aggressive Kinder - abgesehen von häufigen sanften Kontrollen (L $r=0.47$ p 0.05, S $r=-0.09$ n.s.) - nicht anders behandelt als ihre Mitschüler. Wollen die Kinder die 'Streithanseln' mit sanften Kontrollen ablenken?

In S jedoch lehnen sich die Mitschüler gegen angriffslustige Kinder auf und reagieren gleichfalls mit Aggression (L $r=0.14$ n.s., S $r=0.42$ p 0.05). Sie interagieren mit ihnen unfreundlich (L $r=-0.21$ n.s., S $r=-0.47$ p 0.025). Sie schließen die Aggressiven nicht in ihr Spiel ein (L $r=0.13$ n.s., S $r=-0.43$ p 0.025), sondern grenzen sie aus (L $r=-0.04$ n.s., S $r=0.45$ p 0.025). In S wird Aggression also geahndet.

Wen greifen die Kinder an?

In S kontrollieren Kinder, die Zielscheibe von Aggression sind, weder sanft (L $r=0.18$ n.s., S $r=-0.42$ p 0.025) noch scharf (L $r=-0.26$ n.s., S $r=-0.36$ p 0.05). Sie tragen nicht zur Kommunikation bei und führen in der Tendenz Interaktionsketten nicht fort (L $r=-0.10$ n.s., S $r=-0.31$ p 0.10).

Sie haben keine Nachbarn (L $r=-0.09$ n.s., S $r=0.58$ p 0.005), sie spielen weder in der Gruppe zusammen (L $r=0.19$ n.s., S $r=-0.37$ p 0.05) noch nehmen sie am interaktiven Spiel teil (L $r=0.26$ n.s., S $r=-0.52$ p 0.01). Sie sind

passiv und unbeteiligt, allein mit sich selbst beschäftigt (L $r=-0.42$ p 0.10 Tendenz, S $r=0.52$ p 0.01).

In L sind die attackierten Kinder ruhelos, hüpfen von einer Aktivität zur nächsten (L $r=0.53$ p 0.05, S $r=0.14$ n.s.) und verbringen viel Zeit zwischen den Tätigkeiten (L $r=0.68$ p 0.005, S $r=0.27$ n.s.). In ihren Verhaltensweisen sind sie sonst nicht auffällig.

Möglich, daß sie das Spiel der Kameraden durch ihr ständiges Wechseln unterbrechen und deshalb Angriffe geradezu heraufbeschwören. Denkbar ist auch, daß ihre Unruhe und Unstetigkeit Folgen von Aggressionen sind. Vermutlich treffen beide Ursachen zu. In S zeigen die angegriffenen Kinder keine Spur von Unrast oder innerer Unruhe. Das nervöse Verhalten der Kinder in L kann folgendermaßen interpretiert werden: Die Kinder sind noch aktiv, sie hoffen auf Veränderung, ähnlich nervös wie ein Sportler, der nach einer Niederlage nicht aufgibt, sondern an eine Revanche glaubt.

In S dagegen sind die angegriffenen Kinder, als hätten sie schon jede Hoffnung auf Veränderung verloren, passiv.

Zusammenfassung

In L zeigen die aggressive Kinder konfliktlösende und -vermeidende Eigenschaften, die gerade in dynamischen Strukturen wichtig sind. Denn hier herrscht eine größere Konkurrenz unter den Kindern, und sie müssen, auf sich gestellt, Konflikte vermeiden oder entstandene Auseinandersetzungen lösen.

In S dagegen zeigen angriffslustige Kinder diese Verhaltensweisen nicht. Erwachsene geben normative Kontrollen und Kinder ahnden aggressives Verhalten ihrer Mitschüler: Das Aggressionsniveau ist niedrig. So können Kinder aggressionsmilderndes Verhalten weniger erproben.

Anders im Kindergarten mit dynamischer Struktur. Hier

ist Aggression häufiger und sie kann jeden treffen. Die häufig Angegriffenen sind nervös und unruhig, können sie doch, da hier Wettkampf herrscht, beträchtlichen Schaden nehmen: Gesichtsverlust vor dem Gegner und den Zuschauern, Rangminderung und Gefährdung des Selbstbildes. Die Attackierten in S gehören nicht zur Gemeinschaft. Diese Außensteher sind passiv und teilnahmslos.

3.4.2. Sozialordnung und Toleranz

Die Kinder begegnen Mitschülern, die ausgrenzen (s.S. 15), in der Tendenz unfreundlich (L $r=-0.39$ p 0.10, S $r=-0.35$ p 0.10). Wenn ausgrenzende Kinder wenig freundlich aufgenommen werden, warum sind sie dann nicht kooperativer?

Es ist denkbar, daß in einer dynamischen Struktur Ausgrenzung eingesetzt wird, um Schichten zu bilden und Distanzen festzulegen. So kann die Gruppenordnung stabiler werden. Trifft die Vermutung zu, werden die Kinder in L vor allem Mitschüler ausgrenzen, mit denen sie zusammen in der Gruppe spielen. Denn im Parallelspiel haben die Kinder eine größere Distanz zueinander und im interaktiven Spiel sind sie aufeinander angewiesen: Mit Ausgrenzung der Partner würde das Spiel enden.

In stabilen Strukturen dagegen grenzen Kinder vermutlich Mitschüler aus, die die festgelegten Distanzen zu stören drohen. Aggression und Ausgrenzung werden also in S die 'outsider' treffen.

Die Resultate bestätigen: In S werden Kinder ausgrenzt, die allein sitzen ($r=0.52$ p 0.01) und nur für sich spielen ($r=0.60$ p 0.05), in L jedoch Kinder, die in der Gruppe spielen ($r=0.56$ p 0.025).

Hier kann nicht vorausgesagt werden, ob Kinder, die ohne Nachbarn sind ($r=-0.19$ n.s.), sich mit sich selbst beschäftigen ($r=-0.27$ n.s.), ob Kinder, die parallel

(L $r=-0.28$ n.s., S $r=0.10$ n.s.) oder interaktiv spielen (L $r=0.24$ n.s., S $r=-0.50$ p 0.025) häufiger ausgegrenzt werden.

Zusammenfassung

In dem Kindergarten mit stabiler Ordnung werden die Einzelgänger ausgegrenzt, die in dem Kindergarten mit dynamischer Struktur toleriert werden. Hier werden Kinder, die zusammen in der Gruppe spielen, zurückgewiesen.

Die Daten sprechen dafür, daß die Kinder in stabilen wie in dynamischen Strukturen u.a. mit Ausgrenzung versuchen, Distanzen aufzubauen oder zu bewahren. So kann in einer zunehmend stabileren Ordnung das Verhalten anderer übersehbarer und vorhersehbarer werden.

Exkurs: Distanz im Spiel

Es fällt auf, daß in L und S Kinder, die interaktiv spielen und aufeinander angewiesen sind, also wenig Distanz zwischen sich haben, häufig scharf kontrollieren (L $r=0.59$ p 0.025, S $r=0.52$ p 0.01). Bei sanften Kontrollen gilt in S lediglich eine Tendenz ($r=0.36$ p 0.10), in L ist keine Verbindung feststellbar ($r=0.35$ n.s.).

Der Zusammenhang von Spiel mit geringer Distanz und scharfem Kontrollverhalten läßt sich folgendermaßen erklären. Wegen der größeren Nähe sind Interaktionen vermutlich besser vorherzusehen. Die Kinder können daher diejenige Form der Kontrolle wagen, die zwar stärkeren Widerstand hervorruft, aber den anderen direkter und nachdrücklicher einengt. Sie kontrollieren scharf. Da im Zusammenspiel die Distanz zu den anderen größer, die Vorhersehbarkeit aber vermutlich geringer ist, können scharfe Kontrollen ohne größeres Risiko nicht mehr gewählt werden. Tatsächlich kontrollieren Kinder weder in L noch in S andere im Zusammenspiel ähnlich scharf (L $r=0.41$ p 0.10 Tendenz, S $r=0.03$ n.s.).

In beiden Kindergärten werden bei interaktivem Spiel scharfe Kontrollen eingesetzt. Denn die größere Vorhersehbarkeit von Interaktionen kann die Bereitschaft, Widerstand zu riskieren, erhöhen.

3.4.3. Sozialordnung und Handlungskraft

Eigeninitiative und Handlungsbestimmung

In beiden Kindergärten haben es Kinder schwer, eine Interaktionskette zu initiieren. Leichter kann dann der Kontakt aufrecht erhalten werden, denn am Gesprächsbeginn werden die Kinder eher ignoriert als im Fortgang (L p 0.05 Beginn 0.35, Fortführung 0.25, S p 0.001 Beginn 0.32, Fortführung 0.18). Dieser Unterschied ist in S deutlicher als in L. Hier ist auch die Korrelation zwischen Kommunikationsinitiative und Übersehen-werden nicht so eng (L $r=0.40$ p 0.10, S $r=0.63$ p 0.001). Kinder, die Kontakt hergestellt haben und ihn auch aktiv aufrechterhalten, sind in beiden Kindergärten zudem im Vorteil: In der Tendenz werden sie wenig scharf kontrolliert (L $r=-0.35$ p 0.10, S $r=-0.32$ p 0.10), aber selbst kontrollieren sie häufig (L $r=0.50$ p 0.05, S $r=0.36$ p 0.05).

Kinder, die Kontakt suchen, müssen in S größere Schwierigkeiten überwinden als in L. Hier wird die Eigeninitiative, eine Kommunikation zu beginnen, leichter fallen, da die Kinder offener sind und bereiter, auf den anderen einzugehen. Kinder, die Kommunikation aufrecht erhalten, erteilen anderen viele Kontrollen, sie selbst erhalten wenige. Sie bestimmen also weitgehend ihre Handlungen.

Handlungskraft der zurückhaltenden Kinder

In S ignorieren sie viel (L $r=0.25$ n.s., S $r=0.52$ p 0.01), sprechen andere nicht an (L $r=0.26$ n.s., S $r=-0.64$ p 0.001) und imponieren wenig (L $r=-0.15$ n.s., $r=-0.55$ p 0.005). Anscheinend haben sie keine Eigeninitiative und

sind desinteressiert. Haben sie keinen Ehrgeiz? Wollen sie andere nicht von sich überzeugen? Wirken?

An ihrer Handlungskraft läßt sich ablesen, daß die Kommunikationspassiven in S, dem Kindergarten stabiler Struktur, tatsächlich teilnahmslos sind: Ohne Ambition lassen sie das Geschehen an sich vorbeiziehen. Sie tendieren dazu, ohne Nachbarn zu sein ($L\ r=0.26$ n.s., $S\ r=0.33$ p 0.10), spielen parallel zu anderen ($L\ r=0.33$ n.s., $S\ r=0.41$ p 0.05), sind oft unbeschäftigt ($L\ r=0.33$ n.s., $S\ r=0.44$ p 0.025).

In L dagegen verweilen die Kommunikationsarmen ausdauernd bei einem Spiel. Sie wechseln nicht unruhig die Spielpartner ($L\ r=-0.50$ p 0.05, $S\ r=0.26$ n.s.), und sie sind selten auf andere angewiesen (Interaktives Spiel: $L\ r=-0.40$ p 0.10 Tendenz, $S\ r=-0.15$ n.s.). Am Wettbewerb scheinen sie ebenfalls kaum interessiert zu sein, denn sie sind weder besonders aggressiv ($L\ r=-0.10$ n.s., $S\ r=-0.12$ n.s.) noch kontrollieren sie häufig scharf ($L\ r=-0.17$ n.s., $S\ r=-0.12$ n.s.) oder fallen durch Imponieren auf ($L\ r=-0.15$ n.s., $S\ r=-0.55$ p 0.005). Antriebslos aber sind sie nicht.

Zusammenfassung

Kommunikationspassive Kinder sind im Kindergarten mit stabiler Struktur antriebs- und teilnahmslos. Im Kindergarten mit dynamischer Struktur dagegen zeigen diese Kinder kein Defizit an Handlungskraft. Gibt ihnen der größere Handlungsspielraum mehr Zuversicht, daß Veränderung möglich ist, während Kommunikationspassive im festgefügt System die Hoffnung aufgeben haben? Diese Hypothese ist spekulativ, doch bedeutsam genug, um sie in anderen Kindergärten oder in anderen Gruppen mit stabiler/dynamischer Struktur weiter zu verfolgen.

Allerdings werden Hoffnung und Flexibilität in dynamischen Systemen größtenteils zu Lasten der Sicherheit gehen. Denn Normen und feste Distanzen bieten den Gruppenmitgliedern Schutz und machen Verhaltensweisen berechenbarer.

3:4.4. Sozialordnung und Sicherheit

In beiden Kindergärten sind vermutlich Kinder verunsichert, die angegriffen und ausgegrenzt werden. In S sind die Außenseiter betroffen, in L dagegen die breite Mehrheit. Die Unsicherheit in der dynamischen Struktur muß generell größer sein.

Wo suchen belastete Kinder Hilfe?

Angenommen, die Kinder in S haben das Regelsystem der Lehrerin internalisiert, dann bewerten sie ihre Altersgenossen in etwa nach Maßstäben, die auch die Lehrerin anwendet. Belastete Kinder, von den Gleichaltrigen attackiert und ausgegrenzt, können also keine Hilfe bei der Lehrerin suchen, da ihr Urteil dem der Kinder gleichen wird.

In L dagegen scheinen die Kinder die allgemeinen Anstandsregeln weniger internalisiert zu haben. So werden die Maßstäbe der Kinder vermutlich uneinheitlich sein und auch nicht unbedingt mit dem Urteil der Lehrerin übereinstimmen. Ein verunsichertes Kind kann deshalb bei der Erwachsenen als der obersten Instanz Zuflucht suchen.

Die Ergebnisse bestätigen: In L, nicht aber in S, begeben sich angegriffene ($r=0.46$ p 0.10 Tendenz) und ausgegrenzte Kinder ($r=0.57$ p 0.025) in die Abhängigkeit der Lehrerin.

In S suchen weder die Angegriffenen ($r=-0.14$ n.s.) noch die Ausgegrenzten ($r=-0.22$ n.s.) Anerkennung oder Hilfe bei ihrer Lehrerin.

Hängt diese Unabhängigkeit zusammen mit der größeren Sicherheit, die ihnen das stabile System gibt? Diese Erklärungsmöglichkeit muß ausgeschlossen werden, da die Sicherheit nur für Gruppenmitglieder gilt, jedoch nicht für die Kinder, die allein sitzen, da diese häufig angegriffen und ausgegrenzt werden.

Schätzen belastete Kinder ihre Lehrerin?

In S beeinflußt die Lehrerin in ihrem Werturteil die Kinder. Und was für ihre Werte gilt, mag auch zutreffen für ihre Urteile über einzelne Kinder. Deshalb vermute ich, daß Kinder, die eine gespannte Beziehung zur Lehrerin haben, von den Mitschülern zusätzlich belastet werden.

Da die Lehrerin in L ihre Vorstellungen weniger intensiv vermittelt und offener auf ihr Gegenüber eingeht, werden die Kinder ihr Urteil über einen Mitschüler nicht abhängig machen von seiner Beziehung zur Lehrerin. Auch werden die Kinder in L ohnehin nicht so leicht auf ein Bild festgelegt.

Wählen die Kinder in S, nicht aber in L, Kameraden, die mit der Lehrerin schlecht stehen, als Zielscheibe ihrer Aggression und Ausgrenzung?

In S sind Kinder, die die Lehrerin wenig ansprechen ($r=-0.47$ p 0.025) und die sich zu ihr unfreundlich verhalten ($r=-0.45$ p 0.025), Zielscheibe von Aggression ($r=-0.47$ p 0.025). Diese Zusammenhänge gelten nicht für L (Ansprechen $r=0.03$ n.s., unfreundliches Verhalten $r=-0.19$ n.s.).

Hier sprechen auch Kinder, die ausgegrenzt werden, die Lehrerin an ($r=0.32$ n.s.), während in S diese Kinder ihre Lehrerin meiden ($r=-0.37$ p 0.05).

Wehren sich die angegriffenen Kinder?

Es ist zu vermuten, daß angegriffene Kinder in S, die die Lehrerin nicht mögen, sich ihren scharfen Kontrollen widersetzen.

Doch die attackierten Kinder, sind bei scharfen Kontrollen der Lehrerin nur selten ungehorsam ($r=-0.41$ p 0.05). Sie wehren sich nicht, wahrscheinlich weil ihre Handlungskraft reduziert ist.

In L zeigen angegriffene Kinder gegenüber der Lehrerin kein Defizit an Widerstandskraft ($r=-0.03$ n.s.).

'Gute Beziehungen' zur Lehrerin

Haben Kinder, die gut mit der Lehrerin stehen, die Zuneigung ihrer Mitschüler? Dies wird für S, nicht aber für L vermutet, da sich im Kindergarten stabiler Struktur die Vorstellungen der Kinderautoritäten von den Werten und Urteilen der Lehrerin unterscheiden.

Kinder, die freundlich zur Lehrerin sind, werden in S von Aggression verschont ($S\ r=-0.45\ p\ 0.0025$) und von den Mitschülern erhalten sie Zuneigung ($r=0.42\ p\ 0.05$) (*). Diese Zusammenhänge gelten für L nicht (Verschonung $r=-0.18\ n.s.$, prosoziale Behandlung $r=0.11\ n.s.$).

In S, nicht aber in L, ist das gute Verhältnis zur Lehrerin wichtig für eine herzliche und zuvorkommende Behandlung seitens der Mitschüler.

Zusammenfassung

In L, dem Kindergarten dynamischer Struktur, suchen Kinder, die angegriffen oder ausgegrenzt werden, Zuflucht bei der obersten Autorität, der Lehrerin. Ihr Urteil muß nicht unbedingt mit dem der Kinder übereinstimmen, da sie ihnen ihre Normen weniger aufzwingt als ihre Kollegin in S.

In S, dem Kindergarten stabiler Struktur, suchen Kinder, die angegriffen oder ausgegrenzt werden, keine Hilfe bei der Lehrerin - im Gegenteil, sie mögen diese nicht.

* Es ist unwahrscheinlich, daß Kinder, die a priori freundlich von den Mitschülern behandelt werden, prosoziale Verhaltensweisen gerade an die Lehrerin weitergeben, denn die Einflußnahme geht vor allem von der Lehrerin zu den Kindern.

Eine gute Beziehung zur Lehrerin scheint sich hier zu lohnen, denn Kinder, die lieb zur Lehrerin sind, bekommen keine Aggression, sondern die Zuneigung der Mitschüler. Ein belastetes Kind jedoch wird nicht einmal bei der Lehrerin Zuflucht suchen. Es meidet die Lehrerin und wird von den Mitschülern gemieden. Sein einziges Gegenüber, das ist es selbst.

3.4.5. Kinder, die um sich selbst kreisen

Monologisierende Kinder

Nach Vygotsky (1934) kontrolliert ein Kind, das zu sich selbst spricht, auch sein eigenes Handeln. Ich will deshalb untersuchen, ob sich in Kindergarten S bei höherem Kontrollniveau die Kinder häufiger selbst kontrollieren, indem sie zu sich selbst sprechen. Denn, so ist zu vermuten, die Selbstregulation wird bei stärkerer Internalisierung der Normen zunehmen. Zudem wird ein Kind, von der Lehrerin im Spiel gestört, sei es, daß es selbst von den scharfen Kontrollen betroffen ist, sei es, daß ein Kind in seiner Nähe kontrolliert wird - eine stärkere Selbstkontrolle brauchen, um die unterbrochene Aktivität weiterzuführen.

Sind monologisierende Kinder ein--sam? Trifft diese Vermutung zu, werden diese Kinder wenig in der Geborgenheit der Gruppe spielen.

Wollen sie nicht mitspielen, oder läßt man sie nicht teilnehmen, weil sie sich in ihre Welt eingesponnen haben? Beides wird ineinander wirken. Ich vermute jedoch, daß die Kinder, auf die eigene Person konzentriert, sich den Kameraden nicht zuwenden und von ihnen auch nicht prosozial behandelt werden.

Die Daten bestätigen: In S monologisieren die Kinder häufiger als in L ($p < 0.01$). Der Medianwert der Selbstgespräche pro min. ist in L 0.03, in S 0.13.

In beiden Kindergärten kreisen Kinder um sich, die nicht zusammen in der Gruppe spielen (L $r=-0.48$ p 0.05 Tendenz, S $r=-0.34$ p 0.10).

Sie sind unfreundlich zu ihren Mitschülern (L $r=-0.40$ p 0.10 Tendenz, S $r=-0.50$ p 0.01). Und das Unheil kommt zurück: Die anderen Kinder sind zu ihnen gleichfalls unfreundlich, können sie nicht leiden (L $r=-0.61$ p 0.025, S $r=-0.32$ p 0.10 Tendenz)

Zusammenfassung

In S monologisieren die Kinder häufiger als in L. Ursache kann eine stärkere Selbstkontrolle im Kindergarten scharfen Erziehungsstils sein. Die Lehrerin unterbricht vielleicht auch die Kinder durch ihre Kontrollen häufiger im Spiel, so daß sie verbaliter ihre Handlungen fortführen müssen. Kinder, die in die 'innere Emigration' gehen, scheinen in beiden Kindergärten einsam zu sein. Sie nehmen am gemeinsamen Gruppenspiel nicht teil. Zu den anderen sind sie unfreundlich, ihr Interesse ist vor allem auf sich selbst gerichtet. In beiden Kindergärten können die Mitschüler diese Kinder, deren 'Du' das Ich ist, nicht leiden.

Obersprunghandlung

Tiere, die imponieren, werden von sich widersprechenden Verhaltenstendenzen bewegt: Sie haben z.B. die Impulse, den Gegner anzugreifen und ihm zu entfliehen. Bei Überlagerung dieser Impulse zeigen die Tiere intentionale, d.h. anfängliche Bewegungen, die sie aber nicht zu Ende führen. Z.B. setzen Buchfinken im Drohimponieren zum Angriff und zur Flucht an (Hinde 1966). Sind jedoch die unvereinbaren Tendenzen im Gleichgewicht, kann eine dritte, ganz andere Handlung ausgeführt werden. Das Tier zeigt Übersprungbewegungen, die, so scheint es, der Situation nicht angemessen sind. Die Tiere beginnen z.B. mitten im Kampf, sich zu putzen oder zu fressen (Tinbergen 1941).

Kann auch beim Menschen ein Zusammenhang von Imponieren und Übersprunghandlung gefunden werden? Auch das Kind steht in der Klasse häufig vor inneren Konfliktsituationen, z.B. weiß es nicht, ob es angreifen oder zurückweichen soll. Ich vermute, daß ein Kind, das in einer solchen Lage nicht imponieren darf oder kann, - z.B. weil die Lehrerin Imponieren verboten hat, oder weil ihm die nötigen Zuschauer fehlen - eher Übersprunghandlungen zeigt. Es lutscht am Stofftier und kratzt sich den Kopf, ohne daß der Funktionszusammenhang von Nahrungsaufnahme oder Reinigung gegeben ist. Es kann die sich widersprechenden Tendenzen über die Zeit nicht ausleben.

Tatsächlich zeigen in L und S Kinder, die selten imponieren, häufig Übersprunghandlungen (L $r=-0.53$ p 0.05, S $r=-0.42$ p 0.05)!

Stützen weitere Ergebnisse die Hypothese, daß Kinder Übersprunghandlungen zeigen, wenn sie am Imponieren gehindert werden und so innere Konflikte nicht durch Intensionsbewegungen lösen können?

Kinder, die nicht angesehen sind und kein Publikum haben, dem sie imponieren können, zeigen in beiden Kindergärten Übersprunghandlungen (S $r=-0.48$ p 0.025, L $r=-0.41$ p 0.10 Tendenz).

Kinder, die sich gewöhnlich Aggressionen unterwerfen, werden ihre Aggressoren mit Imponieren nicht reizen. Tatsächlich lutschen auch sie häufig Daumen, zupfen an sich herum, stecken ein Stofftier in den Mund (L $r=0.60$ p 0.025, S $r=0.29$ p 0.10 Tendenz).

In S führen Kinder, die viel allein sitzen, häufig Übersprunghandlungen aus ($r=0.49$ p 0.025). Da sie die Außenseiter und Sündenböcke der Klasse sind, wird vermutlich ihr Imponieren zurückgewiesen. Der innere Konflikt bleibt bestehen, und die Kinder sind auf sich selbst verwiesen.

In L dagegen sind alleinsitzende Kinder weder Außenseiter noch Sündenböcke. Sie werden weniger zurückgewiesen

und können sich widersprechende Tendenzen eher durch Imponieren lösen. Tatsächlich ist die Korrelation zwischen Zeitdauer des Alleinseins und Häufigkeit der Übersprunghandlungen nicht signifikant ($r=0.27$ n.s.).

Diese Ergebnisse weisen daraufhin, daß Übersprunghandlungen dann auftreten, wenn widersprechende Tendenzen nicht durch anfängliche Bewegungen ausgelebt werden können. Beim Imponieren z.B. setzt sich noch Aggression durch, auch wenn sie gebremst wird. In Übersprunghandlungen drückt sich Aggressivität nicht aus.

Imponieren kann den inneren Konflikt vielleicht eher lösen, denn hier findet das Kind interaktiv, angewiesen auf ein Gegenüber, sein Gleichgewicht wieder, indem es die Ambivalenz, in der es steht, umsetzt in Handlung. Einem Kind, das Übersprunghandlung zeigt, bleibt offenbar nicht einmal der Rückzug.

Zusammenfassung

In beiden Kindergärten zeigen Kinder, die nicht imponieren Übersprunghandlungen. Das Ergebnis spricht für die Hypothese, daß Übersprunghandlungen dann auftreten, wenn Imponieren verhindert wird, und so sich widersprechende Tendenzen nicht in Handeln umgesetzt werden können.

Imponieren kann z.B. unterdrückt werden, weil die Lehrerin 'overstatement' verbietet, oder weil dem Kind das Gegenüber fehlt.

So zeigen in L und S Kinder, die nicht angesehen sind, und in S auch solche, die allein sitzen, Übersprunghandlungen. Denn sie werden in der stabilen Struktur als Außen-seiter kein Publikum finden. Auch Kinder, die sich Aggressionen häufig unterwerfen und durch Imponieren ihre Mitschüler nicht zusätzlich provozieren wollen, zeigen Übersprunghandlungen.

4. Diskussion

Die Ergebnisse bestätigen die in der Einleitung vorgetragenen Vermutungen. Die Welt der Kinder ist vielfältig vernetzt mit der Erwachsenenwelt, die Kleinen erhalten von den Großen nicht nur Impulse und Anregungen, die Zusammenhänge von Erziehungsstil und Sozialordnung sind zum Teil massiv.

Diese Zusammenhänge können deshalb so deutlich erörtert werden, weil Führungsstil und erzieherische Intention der Lehrerinnen z.T. voneinander abweichen. Die beiden Kindergärten sind unterschiedlich strukturiert, und das Leben, das sich in den beiden Mikrokosmen abspielt, ist ein anderes.

Die Lehrerin in L, von den Kindern vertrauensvoll nur Frances gerufen, versucht auf sanfte, aber nachdrückliche Art, die Kinder zur Selbständigkeit anzuleiten. Sie gewährt einen größeren Freiraum, und ihre Schützlinge können individuelle und geschlechtstypische Verhaltensweisen ausprägen. In Krisensituationen schreitet sie kontrollierend ein. Die Sozialordnung, die sich die Kinder aufbauen, ist dynamisch, offen für Veränderungen oder Verbesserungen. Die Rangpositionen sind nicht endgültig vergeben, sondern im Fluß. Die Kinder wetteifern untereinander, die Ranghohen sind noch nicht eindeutig aufgetaucht, Rangniedere aber haben sich noch nicht endgültig gesetzt. Die Kinder streiten sich um Positionen, momentan Ranghohe werden nicht ehrfürchtig behandelt, sondern reizen zum Ungehorsam. Augenblickliche Außenseiter lassen sie in Ruhe, tolerieren sie.

Die Distanzen sind noch unbestimmt. Die Kontaktaufnahme ist erleichtert, die Kinder monologisieren kaum und kreisen selten um sich. Sie sind aufgeschlossen für Neues und auf ein Gegenüber gerichtet. Die Stilleren sind weder niedergeschlagen noch bedrückt.

Preis für die größere Durchlässigkeit und Offenheit sind eine erhöhte kräfteraubende Angriffslust und eine verminderte Sicherheit in der Gruppe. Jedes Kind muß fürchten, Zielscheibe von Aggression zu werden. Die angegriffenen

Kinder sind nervös und zappelig. Doch verstehen angriffs-lustige Kinder mit Aggression umzugehen. Und kommt es wirklich einmal ganz schlimm, dann ist Frances ein schützen-der Zufluchtsort und als übergeordnete Instanz eine Hilfe gegen den übermächtigen Konkurrenten.

Im Kindergarten S greift Mrs. MacBeth zielstrebig und energisch durch. Mit scharfen, normorientierten Kontrollen begrenzt sie das Handlungsfeld der Kinder, deren Verhaltensspektrum weniger facettenreich ist. Geschlechtsunterschiede sind fast nivelliert.

Abgeschirmt und begrenzt ist dieser englische 'Garten' ein französischer: klar gegliederte Strukturen, die Ordnung lucide durchgestaltet und stabil, die Positionen verteilt und für jeden deutlich erkennbar. Höflicher Respekt und Gehorsam, wem sie gebühren, der Lehrerin und den angesehenen Kindern. Die Kinder erkennen Distanzen an. Ranghohe Personen sind unnahbar, kontrollierend Einfluß auf sie nehmen zu wollen, verbietet sich von selbst. Das 'you' der Anrede ist eigentlich ein 'Sie'.

In diesem festgefügtten Mikrokosmos scheint Konkurrenz hinfällig. Aufgrund seiner klaren Struktur sind Interaktionen vorhersehbarer, das Sicherheitsgefühl ist in der Gruppe größer, denn angegriffen werden die Außenseiter. Sie fungieren als Sündenböcke. Ihre Bedrängnis ist groß und manifestiert sich klar in ihrem Verhalten: Verunsichert und in sich zerrissen spielen und zupfen sie nervös an sich herum. Sie sind ganz allein auf sich gestellt, Beistand können sie auch von der Lehrerin nicht erwarten, zu der sie eine gespannte Beziehung haben.

Für die Kameraden sind sie ein rotes Tuch, für die Lehrerin schwarze Schafe: Die Vernetzung ist evident. Wer gut mit der Lehrerin steht, hat keine Angriffe zu befürchten und kann gute Beziehungen zu Gleichaltrigen aufbauen, ist Teil des stabilen Systems und genießt in der Allgemeinheit Sicherheit. Wer jedoch keinen Kontakt zur Lehrerin will, Gespräche meidet und sich ihr gegenüber ablehnend verhält, der wird auch von seinen Kameraden attackiert und ausgegrenzt.

Beeinflußt die Lehrerin durch verstärkte Normkontrollen doch gerade die Ranghohen, die sich durchsetzen können. Und diese werden in ihrer Vermittlertätigkeit die Wertungen und (Vor-)Urteile der Lehrerin nach unten weitergeben. Die Ergebnisse sprechen für ihren Erfolg.

Den Preis für die größere Sicherheit in der Gruppe müssen im stabilen System nicht nur die Außenseiter, sondern auch die Kommunikationspassiven bezahlen. Denn diese Kinder, die die Interaktionsführung an andere abgeben und alles still über sich ergehen lassen, zeigen ein Defizit an Handlungskraft.

Sind die Antriebslosen mutlos und ohne Hoffnung, daß sich ihre Situation einmal ändern könnte, und sie, von den anderen akzeptiert, in die Geborgenheit und die Wärme der Gemeinschaft aufgenommen würden? Diese Hypothese ist spekulativ und kann erst durch weitere Untersuchungen klarere Formen annehmen.

Der von mir gefundene Zusammenhang von Erziehungsstil der Lehrerin und Gruppenstruktur der Kinder ist bisher noch selten untersucht worden. Bemerkenswert ist, daß die experimentelle Studie von Lewin, Lippitt und White (1939) ähnliche Ergebnisse zeigt.

Lewin untersuchte in vier Gruppen mit jeweils fünf Buben die Einflüsse des Erziehungsstils. Die 10jährigen wurden so ausgewählt, daß sie sich in den Mustern ihrer Beziehungen, in der Persönlichkeitsstruktur und der Attraktivität glichen. Sie sollten unter Anleitung lernen, Theatermasken anzufertigen. Versuchsleiter, von denen jeder einen anderen Führungsstil repräsentierte, übernehmen für jeweils sechs Wochen eine Gruppe, dann wurde wieder gewechselt. Jede Gruppe wurde dreimal mit einem anderen Leiter konfrontiert, der jeweils einen der drei Erziehungsstile repräsentierte. So erlebten die Kinder diese auch unabhängig von der Lehrerpersönlichkeit. Während der 'Sitzungen' wurden die verschiedenen Interaktionen beobachtet.

Auch wenn Lewin 1939 unter anderen Bedingungen arbeitete als ich 1983 - dort das Experimentierfeld eines Hobbyclubs,

hier zwei institutionalisierte Kindergärten -, der kulturelle Kontext unterschiedlich ist - er führte den Versuch in den USA durch, und ich beobachtete in England -, und die Kinder eine Generation trennt, denke ich dennoch, daß sich seine Studie mit den zehnjährigen Buben und meine Beobachtungen mit den 3-4 jährigen Buben und Mädchen vergleichen lassen. Denn obwohl die Aufgaben und die Intentionen der Kindergärtnerinnen und der Versuchsleiter unterschiedlich sind - die Lehrerinnen hatten ihre Schützlinge während des freien Spiels, das ich beobachtete, zu lenken und zu beaufsichtigen, die Versuchsleiter dagegen sollten den Kindern lehren, eine Maske zu fertigen - ihre Führungsstile sind ähnlich.

Der autokratische Leiter diktierte Arbeitstechniken und Vorgehensweisen, d.h. wie in S kontrollierte er in scharfer Form. Der Versuchsleiter lobte oder tadelte selektiv.

Beim demokratischen Führungsstil versuchte der Leiter, nicht 'über' der Gruppe zu stehen, sondern sich als 'normales' Gruppenmitglied einzubringen. Seine Vorstellungen zwang er den Kindern nicht auf, sondern stellte ihnen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl. Er lobte oder tadelte die Leistung.

Das sanfte Kontrollverhalten der Lehrerin in L ist damit zu vergleichen. Frances scheute keine Nähe, setzte sich manchmal zu den Kindern auf den Boden oder mimte im Spiel die böse Hexe.

Mrs. MacBeth in S wahrte die Distanz. Mehr als Frances und ganz im Gegensatz zu den von mir beobachteten deutschen Kindergärtnerinnen mied sie den Körperkontakt. So durften die Kinder nicht erwarten, daß die Lehrerin sie in die Arme nahm oder ihnen tröstend über den Kopf strich. Doch die Berührung, die Kontaktaufnahme über die Haut, gibt dem Kind Schutz, ist Ausdruck emotionaler Zuneigung und bedeutet dem Kind, daß es sozial akzeptiert ist (Schiefenhövel 1984).

In Lewins Studie schätzten neunzehn der zwanzig Buben den demokratischen Leiter mehr als den autokratischen. Offen bleiben muß jedoch, ob die Kinder, in eher demokratischen

Elternhäuser aufgewachsen und an diesen Erziehungsstil gewöhnt, den demokratischen Lehrer deshalb lieber wollten und sich im altbekannten wohlfühlten, oder ob die Präferenzen ganz allgemein sind.

Auch ich konnte diese Variable im Detail nicht in meine Arbeit einbeziehen. In experimentellen Studien und Beobachtungen sollte deshalb das Elternhaus, das bereits Erfahrungen und Erwartungen prägt, berücksichtigt werden, und die Wechselwirkung von Erziehungsstil im Elternhaus und Kindergarten, die eventuell auftretenden Konflikte, Reibungen oder Verstärkungen müßten herausgearbeitet werden. Denn ein Kind mit einem demokratischen Hintergrund wird sich möglicherweise in einem eher autoritären System, das Gehorsam und Einordnung fordert, beeengt und unglücklich fühlen. Ein Kind aber, zu Hause unselbständig erzogen, wird vermutlich in einem eher demokratisch ausgerichteten Erziehungsstil wie z.B. Kindergarten L, orientierungsloser und hilfloser in Wettkampfsituationen sein. Verunsichert wird es nach einem Halt suchen, da es sich der Aggression nicht erwehren kann.

Es darf jedoch nicht der Eindruck entstehen, als gliche der Erziehungsstil in L dem 'laissez-faire', bei Lewin die dritte Erziehungsmethode. Denn die Lehrerin führt die Kinder konsequent, hält die Zügel aber weder zu straff, noch läßt sie diese schleifen. Der Versuchsleiter des laissez-faire-Stils jedoch hält sich, soweit wie möglich, aus dem Gruppengeschehen heraus, tadelt oder lobt nicht, Anregungen oder Unterstützung gibt es nur auf ausdrücklichen Wunsch.

Das scharfe Kontrollverhalten der Lehrerin in S ist wohl nicht nur auf eine andere Einstellung zur Erziehung zurückführen, hat sie doch fast doppelt so viele Kinder zu betreuen wie ihre Kollegin in L. In einer kleineren Gruppe müßte sie vielleicht weniger um die Disziplin fürchten, könnte die Kinder individueller anleiten und nur spezifische Verhaltensweisen rügen.

Sicherlich beeinflußt auch die unterschiedliche Anwesenheitsdauer der Kinder in beiden Gruppen (die meisten Kinder in Gruppe S kamen fünfmal pro Woche in den Kindergarten, in L dagegen dreimal, s.S.6) sowohl den Erziehungsstil der Kindergärtnerin als auch die Sozialordnung der Kinder. Form und Stärke dieses Einflusses läßt sich leider in der vorliegenden Arbeit nicht bestimmen.

In einer Gruppe maß Lewin beim autokratischen Führungsstil extrem viel und in drei anderen besonders wenig Aggression, während im demokratischen System das Niveau

ungefähr konstant in der Mitte dieser beiden Werte lag.

Kaum wechselte Lewin den Versuchsleiter, kaum waren die Buben ihren strengen Lehrer los, da nahmen in der lockereren Atmosphäre die Aggressionen rapide zu. Kam er turnusgemäß wieder, stellten sich bei den Kindern erneut Zeichen von Apathie ein, das Aggressionsniveau sank, sie lächelten oder spaßten weniger. Nicht, daß der Versuchsleiter explizit aggressives Verhalten verboten hätte, er hemmte und dämmte es jedoch mit seinem 'repressiven' Einfluß ein. In Übereinstimmung mit meinen Ergebnissen fand Lewin, daß die Buben dem autokratischen Leiter, der sie durch größeren Druck und verminderten Spielraum einengte, gefügiger waren. Sie waren auch autoritätshöriger als demokratisch erzogene Kinder. Die Spannung, die nach Lewin deshalb in einem autokratischen System potentiell höher ist, kann andererseits bei sehr hoher Repression nicht ausgelebt werden. Denn, so argumentiert Lewin, die Sozialgruppe war - wie in dem von mir beobachteten Kindergarten S - unbeweglich, die Handlungsfreiheit innerhalb des Systems reduziert. Wenige bekamen die Aggression vieler ab und wurden wie die Sündenböcke intolerant behandelt.

Lewins Mitarbeiter charakterisierten hier die Gruppenatmosphäre als langweilig, leblos, bleiern. Die Buben waren generell nicht unzufrieden, aber zufrieden waren sie auch nicht. Drückend auf die allgemeine Stimmung wirkte sich nach Lewin auch die mangelnde Bewegungsfreiheit aus, die sich u.a. in Körperspannung sichtbar manifestierte.

Ich selbst fand die Beobachtungen in S interessanter als in L. Hier verlief meine Arbeit gemütlich, die Atmosphäre war spannungsfrei, harmonisch. Das Leben in S dagegen - ich gebe es gerne zu, wohl vor allem für mich als Beobachterin, nicht aber für die betroffenen Kinder - war aufregender und spannender: Häufig ereigneten sich Vorfälle, immer wieder passierte etwas 'Schreckliches'. Die Atmosphäre selbst empfand ich als angespannter, geladener. Man ging vorsichtiger, höflicher miteinander um. Einige Anekdoten aus meiner Beobachtungszeit können das vielleicht illustrieren.

In S probierten die Kinder dreimal den Aufstand: Die

Obeltäter, die übrigens nie gefaßt wurden, zertrampelten einen Blumenstrauß, den ein Kind mitgebracht hatte, 'steinigten' die Kaulquappen im Aquarium und verwüsteten die Puppenecke: Der Inhalt der Schubladen wurde auf den Boden gekippt, Tisch und Stühle umgeworfen, Kleider zerfetzt, Geschirr zerbrochen. Diese Zerstörungswut ist in etwa mit der rebellischen Aggression vergleichbar, die Lewin in autokratischen Systemen fand, während das einmal von mir beobachtete Kind, das nach einer schweren Kritik der Lehrerin in die Ecke ging und seine Puppe gehörig verdrosch, seine Aggression gegen ein Ersatzobjekt richtete. Lewin fand diese Form der Aggression ebenfalls in seinem autokratischen System.

Das allgemein niedrige Aggressionsniveau in S kann unterschiedlich gesehen werden. Vielleicht erstickt die stabile Struktur Aggression im Keim oder sie läßt die Regung überhaupt nur in Ausnahmefällen entstehen. Da anzunehmen ist, daß dann von vornherein auch weniger 'Spannung' entstände, müßten Imponieren und Übersprunghandlungen in S gleichfalls niedriger sein. Dies ist nicht der Fall.

Daß Lewin mit seinen 10jährigen Buben in den USA zu ähnlichen Ergebnissen kommt wie ich mit den 3-4jährigen Engländern, zeigt, daß es sich um Phänomene handelt, die unter verschiedenen Umständen gültig sind.

Bei eingeschränktem Handlungsspielraum und unbeweglicher Gruppenordnung können Kinder weniger soziale Fertigkeiten und eigenständiges Handeln erproben. Lehnen sich Kinder, die rebellieren, gegen den reduzierten Handlungsspielraum auf, weil sie hier schwerer zu einem eigenständigen Menschen reifen können?

In L versuchen die Kinder untereinander Konflikte zu lösen oder zu vermeiden, sie üben Toleranz, wie sie diese auch erfahren, sie müssen mit Unsicherheit und Risiko umgehen. Sie können individuelle Fähigkeiten erproben und ihre Grenzen erforschen, und sie erleben, daß die Geschlechter sich unterschiedlich verhalten.

Kinder, die schon früh solche Erfahrungen sammeln,

werden vielleicht auch als Erwachsene flexibler und offener auf Unerwartetes reagieren können als Kinder, die diese Fertigkeiten weniger einüben können.

Beobachtungen in anderen Kulturen können die Ergebnisse dieser Arbeit untermauern.

Mead (1937) untersuchte 13 Stammeskulturen und klassifiziert sie als kooperativ und kompetitiv, je nachdem, wie sie ihre Waren verteilten, und wie sie ihre Ziele durchsetzten. Ihre Definitionen erinnern in groben Umrissen an die von mir beschriebenen stabilen und dynamischen Systeme.

Mead findet heraus, daß in kooperativen Kulturen die zwischenmenschlichen Beziehungen relativ fest und sicher sind, die Positionen ausgehandelt und kaum mehr eine Möglichkeit besteht, auf oder abzustiegen.

In Kulturen mit stärker kompetitivem Charakter ist der Zusammenhalt geringer, Wettbewerb vorherrschender und Eigeninitiative gefragt. Durchsetzungsvermögen ist gefordert. Ehe jedoch Vergleiche zu den Kindergärten L oder S gezogen werden können, müßte beleuchtet werden, ob und wie die Eltern ihren Kindern diese Verhaltensweisen weitergeben.

Mit seinem Fragebogen führt Bronfenbrenner (1970) wieder in eine andere 'Welt'. Er stellte russische Kinder aus Tagesschulen und Internaten in eine Konfliktsituation und fragte, inwieweit sie bereit seien, unsozial zu handeln. Dieses Experiment hatte er bereits in den USA gemacht.

Die russischen Kinder, vor allem aber die Internatskinder, waren deutlich weniger bereit, sich unsozial zu verhalten, als die Gleichaltrigen in den USA. Als er ihnen sagte, die Eltern und andere Erwachsene würden über ihr Verhalten informiert werden, nahm die Bereitswilligkeit, unsozial zu handeln, in beiden Ländern ab. Als er ihr Benehmen den Klassenkameraden mitteilen wollte, reagierten die russischen und die amerikanischen Kinder entgegengesetzt: Die Russen zeigten auch jetzt kaum Bereitschaft, gegen die Erwachsenenregeln zu verstoßen, die Amerikaner dagegen verkündeten, daß sie sich erst recht unsozial

verhalten wollten.

Bronfenbrenner führt diese Differenzen auf den unterschiedlichen historischen Sozialisationsprozeß zurück. Die Kinder in den USA, von ihren Eltern früh zur Selbständigkeit erzogen, können sich eigenständiger und unabhängiger von den Erwachsenen eine Welt nach eigenen Richtlinien und Werten aufbauen. So werden sie sich auch zu den Erwachsenen anders verhalten als zu den Gleichaltrigen. Das Reglement ist in der UDSSR strenger. Früh lernen die Kinder, sich einzuordnen und den Autoritäten zu gehorchen. Die Tradierung der Normen scheint nach Bronfenbrenners Ergebnissen erfolgreich zu verlaufen. Kinderautoritäten werden wie die Erwachsenenautoritäten respektiert.

Die genannten Studien weisen einen engen Zusammenhang von Führungsstil und Gruppenordnung nach. Ein strenger, normorientierter Erziehungsstil korrespondiert mit einer festgefügtten Gruppenstruktur, ein sanfter, personenorientierter Führungsstil dagegen mit einem dynamischen System. Autoritätshörigkeit der Kinder oder Sündenböcke finden sich im dynamischen System kaum.

Die Ergebnisse haben praktische Konsequenzen für die Wahl des Erziehungsstils. Der Erziehungsstil von heute wird sich auf die Sozialstruktur von morgen auswirken. Bereits im Kindergarten werden entscheidende Weichen gestellt: Die ersten Erfahrungen des Kindes tragen dazu bei, sein Leben 'einzustellen', sie beeinflussen seine Erwartungen und spätere Handlungsmöglichkeiten, seine Entscheidungsfreiheit und auch das Sehraster. Die Erfahrungen, die ein Kind mit den Gleichaltrigen im Kindergarten macht, formen seine Vorstellung davon, wie eine gute Beziehung aussehen soll. Im symmetrischen Spiel lernt es, Verhaltensmuster aufzubauen und die Erwartungen anderer mit den eigenen Wünschen in Einklang zu bringen.

Ein dreijähriges Kind wird in einem Kindergarten mit scharfem, normbezogenem Erziehungsstil eher lernen, sich einzuordnen und nicht aufzufallen. Eigeninitiative und Selbständigkeit werden dagegen in einem Kindergarten mit

sanftem und personenbezogenem Erziehungsstil geweckt und gefördert.

Welchen Erziehungsstil soll eine Lehrerin wählen? In welchen Kindergarten sollen die Eltern ihr Kind geben?

Bei der Entscheidung sind zwei Faktoren wichtig:

1. die individuellen Bedürfnisse und Fähigkeiten des Kindes und
2. die Gesellschaft, in die ein Kind hineinwächst.

Lebt es in einer festgelegten Gesellschaft mit stabiler Struktur, so wird ihm die Anpassung eher gelingen, wenn es früh lernt, sich einzuordnen, für die Gruppe Verantwortung zu übernehmen und eigene Wünsche zurückzustellen. Wächst es dagegen in eine offene Gesellschaft mit dynamischer Struktur hinein, die vom Einzelnen Unabhängigkeit und Eigeninitiative erwartet, so wird sich das Kind in der Zukunft leichter behaupten können, wenn bereits früh seine Selbständigkeit und Eigenverantwortung gefördert werden. Gewohnt, sich mit dem 'Du' auseinanderzusetzen, wird das Kind weniger nach Schutz in der Gruppe verlangen, während ein Kind, in einer stabilen Ordnung erzogen, eher auf die Geborgenheit, die ihm eine Gemeinschaft gewährt, angewiesen ist.

Bei der Wahl des Kindergartens sind in jedem einzelnen Fall jedoch die Eigenschaften des Kindes wichtig. Sensibilität, Temperament, Begabung und Beeindruckbarkeit des Kindes müssen bei der Wahl des Erziehungsstils in Einklang gebracht werden mit den Bedingungen, unter denen es leben wird.

Aber, wieviel Anpassung an das jeweilige System soll ein Kind lernen? Wird der Einzelne nicht bei zunehmender Verhärtung der Strukturen selbst versteinern? Und mit ihm die Kultur?

Widerstandskraft, die Möglichkeit, Strukturen und Verhaltensmuster zu durchschauen, sie selbständig zu beurteilen, und die Fähigkeit, lebendige und positive Qualitäten des Überlieferten zu erkennen und anzuwenden, andere aber zurückzulassen, dies alles könnte vielleicht helfen, starre Strukturen aufzubrechen, sie flexibler und offener zu gestalten.

Denn die erhöhte Unsicherheit in einem dynamischen System hat, wie in L gezeigt, auch positive Seiten, z.B. haben auch die Schweigsamen Eigeninitiative und Handlungskraft. Denn das dynamische System ist noch in Bewegung, und Veränderung ist eher möglich. Bereits dieser Ausblick kann die Handlungskraft und Schaffensfreude aktivieren.

Vielleicht wäre hier auch ein Ansatzpunkt, Neidgefühle abzubauen. Im dynamischen System werden nicht nur einzelne Eigenarten stärker gefordert und gefördert, sondern auch toleriert. Außenseiter ecken weniger an. Ob der Neid wohl reduziert ist? Denn wenn theoretisch jeder alles erreichen kann und zudem weitgehend den eigenen Rhythmus bestimmen und auch leben kann, dann müßte sich doch die Mißgunst abbauen lassen.

Auch wenn offen bleiben muß, ob sich ein dynamisches System auf Dauer aufrecht erhalten läßt, und ob eine Übertragung der Ordnung auf den Makrokosmos möglich ist, geben diese Ergebnisse doch Hoffnung, daß Handlungskraft und Toleranz vermittelbar sind.

Besonders die Lehrerin in S hatte einen starken Drang, die Kinder nach ihren eigenen Vorstellungen zu erziehen, ihnen gutes Benehmen und strikten Gehorsam beizubringen. Handlungskraft, Toleranz und Eigenständigkeit können aber nicht anerzogen werden, erst in der Auseinandersetzung mit dem 'Du' findet das Kind sein Ich.

'Aber dieses mich oft beherrschende Gefühl der Nichtigkeit stammt vielfach von Deinem Einfluß. Ich hätte ein wenig Freundlichkeit, ein wenig Offenhalten meines Wegs gebraucht, stattdessen verstelltest Du mir ihn, in der guten Absicht freilich, daß ich einen anderen Weg gehen sollte. Aber dazu taugte ich nicht.'

(Franz Kafka, Brief an den Vater, 1919)

Vielleicht helfen die Erfahrungen der 60er Jahre zu erkennen, daß Kinder, obwohl sie nach Grenzen verlangen, auch Handlungsspielraum brauchen. Und ein modifizierter Erziehungsstil könnte viel dazu beitragen, der 'Utopie' einen Ort zu verschaffen, auch wenn Generationen an ihr arbeiten müßten.

5. Zusammenfassung

In zwei englischen Kindergärten wurden jeweils eine Gruppe von 3-4jährigen Kindern beobachtet. Jedem einzelnen Kind der beiden Gruppen wurde wiederholt während der freien Spielzeit unbemerkt gefolgt und das Verhalten des Kindes und seiner Interaktionspartner auf Tonband kommentiert. Alle Interaktionen der beobachteten Kinder wurden schließlich transskribiert und kodiert. Eine Reihe von Merkmalszuschreibungen charakterisierten im Detail insgesamt 23155 Handlungsepisoden in Verlauf und Kontext. Ziel der Arbeit war die Entwicklung und Erprobung einer Methode zur quantitativen und qualitativen Beschreibung von Erziehungsstil, Sozialordnung und sozialen Fertigkeiten bei 3-4jährigen Kindergartenkindern.

Die Auswertung der gesammelten Beobachtungen ergab, daß der Erziehungsstil der Kindergärtnerinnen in den beiden Gruppen deutlich verschieden war. Die Kindergärtnerin in Gruppe L kontrollierte ihre Kinder in indirekter sprachlicher Form (z.B. "Laß uns ein Buch aussuchen") und versuchte bei den Kindern Eigeninitiative anzuregen (z.B. "Möchtest Du einen bunten Schmetterling malen?"). Die Kindergärtnerin in Gruppe S kontrollierte das Verhalten der Kinder in direkter sprachlicher Form (z.B. "Sei ruhig!") und legitimierte ihre Kontrollen durch häufige Verweise auf unumstößliche Regeln oder Normen (z.B. "Setz Dich ordentlich hin. Kinder sitzen ordentlich im Kindergarten!"). Auch verstärkte sie Gehorsam und von ihr abhängiges Verhalten. Die Kinder gehorchten ihr mehr als der Kollegin in L.

Die beiden Gruppen verschiedenen Erziehungsstils unterschieden sich klar in den Sozialordnungen, die die Kinder aufgebaut hatten. Die Sozialordnung der Gruppe L, geleitet von der Kindergärtnerin sanften Erziehungsstils läßt sich am besten als dynamisch charakterisieren. Diejenigen Kinder, die einen hohen Platz in der Rangordnung einnahmen (d.h. im Zentrum der Aufmerksamkeit der anderen Kinder standen), zeigten Aggressionen und versuchten, dem Rivalen zu imponieren. Man wehrte sich allerdings gegen die Kontrollversuche ranghoher Klassenkameraden, so daß es den Anschein hatte, daß die Kinder um die einflußreichen Positionen wetteiferten. Die Sozialordnung der Gruppe S, die von der scharf kontrollierenden Lehrerin geleitet wurde, war vergleichsweise stabil. Ranghohe Kinder waren populär, wurden höflich behandelt und geachtet. Außerdem gehorchten die Klassenkameraden den Kontrollen der Ranghohen.

Weiterhin unterschieden sich die sozialen Fertigkeiten der Kinder beider Gruppen. In Gruppe L wurden vergleichsweise mehr selbstgeleitete Interaktionen beobachtet; die Kinder zeigten Eigeninitiative im sozialen Bereich. Aggressive Kinder beendeten Streit häufig auf konstruktive Art, indem sie den Streitpartner beschwichtigten. Obendrein besaßen aggressive Kinder das Geschick, sich anbahnende Konflikte zu mildern. Generell respektierten die Kinder der Gruppe L Außenseiter und attackierten diese selten. In Gruppe S korrespondierte reibungsloser Umgang mit Gleichaltrigen mit einer guten Beziehung zur Kindergärtnerin. Außenseiter wurden häufig das Opfer von Aggressionen. Die attackierten Kinder suchten und fanden selten Zuflucht bei der obersten Autorität, der Kindergärtnerin. Auffallend war, daß Außenseiter häufig Übersprungverhalten zeigten. Weiterhin monologisierten die Kinder in Gruppe S mehr als in Gruppe L. Dies mag ein Ausdruck dafür sein, daß die Kinder in Gruppe S stärker Selbstkontrolle übten als in der Vergleichsgruppe.

Die Gesamtheit der Beobachtungen führte zu der Hypothese, daß der Erziehungsstil eines Gruppenleiters (Erziehers) die Qualität der Sozialordnung seiner Gruppe beeinflusst. Auch wenn abweichende Gruppengröße und Anwesenheitsdauer der Kinder in den beiden Kindergruppen Erziehungsstil und die Entwicklung der Sozialordnungen in L und S mitbeeinflusst haben mögen, wird vermutet, daß ein normorientierter Stil soziale Stabilität hervorruft, also eine Sozialordnung mit hoher Vorhersehbarkeit der Interaktionen. Da die dynamische Sozialordnung eine größere Vielfalt von Möglichkeiten zum Erwerb von sozialen Fertigkeiten offeriert als die stabile Sozialordnung, die primär auf Schutz vor sozialen Konflikten ausgerichtet ist, drängt sich die Vermutung auf, daß die Gruppenmitglieder dynamischer Sozialordnungen im Vergleich zu den Mitgliedern stabiler Sozialordnungen langfristig breitere und sophistiziertere soziale Fertigkeiten entwickeln.

Experimentelle Studien, die auf den Ideen des Sozialpsychologen Kurt Lewin beruhen, stützen diese Hypothesen. Die in der vorliegenden Arbeit im Rahmen des ethologischen Ansatzes entwickelten präzisen Beobachtungsmethoden bereichern jedoch die sozialpsychologische Wissenschaftstradition und erlauben, die Vielfalt und Komplexität der "wirklichen" Welt zu studieren. Eine Verbindung der experimentellen Methode mit diesem Beobachtungsverfahren wäre wohl am besten geeignet, die hier entwickelten Hypothesen auf ihren Gehalt zu testen.

6. Anhang

6.1. Tabellen I

Tabelle 1:

Beobachtete Kinder			Alter in Monaten		Geschwister	
	Buben	Mädchen	Buben	Mädchen	Buben	Mädchen
KG L	6	8	43.0 (39-53)	43.6 (36-53)	Alter:	
					älter	1
					jünger	3
					Geschlecht:	
					Bruder	3
					Schwester	-
KG S	9	13	50.0 (45-54)	48.5 (37-54)	Bruder + Schwester	1
					Einzelkind	2
					Alter:	
					älter	3
					jünger	3
					Geschlecht:	
					Bruder	3
					Schwester	3
					Bruder + Schwester	-
					Einzelkind	2
					Unbekannt	1

Tabelle 1a

Interaktionen der Kinder (über die Zeit)

	$\bar{x}$			
	KG L		KG S	
	Subjekt	Objekt	Subjekt	Objekt
Interaktion/min.	0.8 °	0.6	0.9	1.0
Kommunikationsinitiative	0.9	0.8	0.9	0.2
Kommunikationsfreude	0.9	0.4	0.2	0.6
Gesamtdominanzdruck	0.9	0.6	0.7	0.2
Aggression	0.8	0.7	0.7	0.4
Sanfte Kontrolle	0.7	0.7	0.2	0.5
Scharfe Kontrolle	0.9	0.1	0.4	0.9
Widerstand	0.1	0.6	0.2	0.02 *
Prosoziale Interaktion	1.0	0.3	0.2	0.2
Beschwichtigendes Verhalten	0.6	0.8	0.9	0.2

° Quantil der Chiquadratverteilung (Friedmann Test)

* p 0.05

& KG wird im Folgenden für Kindergarten verwendet.

Tabelle 1b

Soziale Teilnahme der Kinder (über die Zeit)

	KG L	KG S
Aktivitätswechsel	0.9 °	0.2
Ohne Nachbarn	0.2	0.2
Alleinspiel	0.5	0.5
Parallelspiel	0.6	1.0
Gruppenspiel	0.1	0.3
Interaktives Spiel	0.9	0.4

° Quantil der Chiquadratverteilung, Friedmann Test
Die Zeitdauer wird berechnet.

Tabelle 1c

Interaktionen der Lehrerinnen mit den Kindern (über die Zeit)

	KG L	KG S
Interaktionen/min. #	0.3	0.4
Kommunikationsaktivierung	0.4	0.9
Gesamtdominanzdruck	0.8	0.2
Sanfte Kontrolle	0.3	0.9
Scharfe Kontrolle	0.4	0.1
Normkontrolle	0.6	0.5
Ordnungsanweisung	0.6	0.05 *
Anregende Kontrolle	0.2	0.4
Prosoziale Interaktion	0.2	0.6
Gehorsam ##	0.5	0.8
Ungehorsam	0.9	0.7

Das Kind ist Objekt

Das Kind ist Subjekt

* Quantil der Quadratverteilung (Friedmann Test)

* p 0.05

Tabelle 2

Geselligkeit

	KG L & N=14		KG S N=22	
	Subjekt	Objekt	Subjekt	Objekt
Interaktionen °	1.8 # +	1.8	2.5 **	2.6 **
Kommunikationsinitiative	0.18	0.18	0.18	0.16
Kommunikationsfreude	0.28	0.26	0.30	0.28

In den Tabellen sind die Medianwerte dargestellt.

+ Die Kinder handeln (Subjekt) oder werden behandelt (Objekt).

° Die Interaktionen werden pro min., die Kommunikation für die Gesamtinteraktionen von Subjekt bzw. Objekt berechnet.

** Unterschied zwischen den Schulen:
p 0.02 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

& KG wird im Folgenden für Kindergarten verwendet.

Tabelle 3

Interaktionsart: Subjekt

	KG L N=14	KG S N=22
Gesamtdominanzdruck °	0.10	0.11
Aggression	0.05 #	0.03
Sanfte Kontrolle	0.03	0.04
Scharfe Kontrolle	0.02	0.04
Widerstand	0.01	0.02
Imponieren	0.01	0.02
Prosoziale Interaktion	0.09	0.09
Übersehen	0.14	0.10

° Hier wie in den folgenden Tabellen sind die Verhaltensweisen für die Gesamtinteraktionen berechnet, die ein Kind als Subjekt bzw. Objekt ausführt.

p 0.10 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 4

Interaktionsart: Objekt

	KG L N=14		KG S N=22
Gesamtdominanzdruck	0.16 *		0.09
Aggression	0.08 **		0.03
Sanfte Kontrolle	0.03		0.04
Scharfe Kontrolle	0.04		0.03
Widerstand	0.05 **		0.03
Imponieren	0.02		0.03
Prosoziale Interaktion	0.09		0.09
Übersehen	0.15		0.12

* p 0.05 ** p 0.02 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 5

Geselligkeit der Buben und Mädchen

	KG L Buben N=6	Mädchen N=8	KG S Buben N=9	Mädchen N=13
Interaktionen	2.5 *	1.0	2.5	2.6
Kommunikationsinitiative	0.21 *	0.16	0.20	0.17
Kommunikationsfreude	0.32 *	0.27	0.31	0.30

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Tabelle 6

Verhalten der Buben und Mädchen: Subjekt

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Gesamtdominanzdruck °	0.20 *	0.08	0.11	0.11
Aggression	0.11 *	0.04	0.02	0.04
Sanfte Kontrolle	0.03	0.03	0.04	0.04
Scharfe Kontrolle	0.03	0.01	0.03	0.04
Zusammenwirken +	0.80	0.77	0.84	0.73
Ausgrenzen	0.20	0.20	0.13	0.24
Gehorsam	0.57	0.56	0.66	0.63
Ungehorsam	0.17	0.24	0.19	0.21
Übersehen	0.23	0.14	0.19	0.13
Widerstand °	0.05 *	0.02	0.02	0.03
Imponieren	0.04 *	0.00	0.03 **	0.01
Prosoziale Interaktion	0.06	0.12 *	0.10	0.08
Übersehen	0.15	0.14	0.09	0.10
Antworten	0.35	0.41	0.41	0.41

* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (einseitig)

° Anteil pro Interaktion (hier und in den folgenden Tabellen: das Zeichen gilt bis zur nächsten Markierung)

+ Anteil pro Kontrolle

Tabelle 7

Behandlung von Buben und Mädchen: Objekt

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Gesamtdominanzdruck °	0.17	0.16	0.15	0.09
Aggression	0.08	0.08	0.05	0.02
Sanfte Kontrolle	0.04	0.03	0.04	0.04
Scharfe Kontrolle	0.04	0.04	0.03	0.03
Popularität +	0.79	0.72	0.71	0.80
Zurückweisung	0.21	0.23	0.24	0.20
Gehorsam	0.58	0.63	0.66	0.57
Ungehorsam	0.18	0.00	0.14	0.20
Übersehen	0.26	0.20	0.19	0.22
Widerstand °	0.05	0.05	0.02	0.03
Imponieren	0.03 *	0.01	0.03	0.03
Prosoziale Interaktion	0.08	0.14 *	0.09	0.09
Übersehen	0.17	0.11	0.13	0.12
Antworten	0.42	0.35	0.40	0.41

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

° Anteil pro Interaktion

+ Anteil pro Kontrolle

Tabelle 8

Häufigkeit der Lehrerin-Kind-Interaktionen

	KG L N=14 Kind	Lehrerin	KG S N=22 Kind	Lehrerin
Interaktion °	1.1 **	1.1	0.6	0.6
Kommunikationsaktivierung °°	0.38	0.61	0.40	0.56

° Interaktion pro min.

°° Kommunikationsaktivierung pro Interaktion.

** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig).

Tabelle 9

Art der Lehrerin-Kind-Interaktion

	KG L N=14 Kind	Lehrerin	KG S N=22 Kind	Lehrerin
Gesamtdominanzdruck	0.03	0.33 ***	0.03	0.40 ***
Prosoziale Interaktion	0.04	0.12 **	0.03	0.12 **
Übersehen	0.08	0.12 *	0.10	0.17 *
Abhängige Interaktion	0.10 *	0.00	0.11 *	0.00

Unterschied von Kind als Subjekt bzw. Objekt:

* p 0.05 ** p 0.01 *** p 0.001 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 10

Kontrollverhalten der Lehrerinnen
sprachliche Form der Kontrolle

	KG L N=14	KG S N=22
Sanfte Kontrolle	0.20 ***	0.08
Scharfe Kontrolle	0.12	0.23 ***

*** p 0.002 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 11

Kontrollverhalten der Lehrerinnen
Inhalt der Kontrollen

	KG L N=14	KG S N=22
Sanfte Kontrolle		
- Norm °	0.06	0.13
- Ordnungsanweisung	0.00	0.00
- Anregung	0.93 *	0.73
Scharfe Kontrolle		
- Norm	0.30	0.37 *
- Ordnungsanweisung	0.26	0.40
- Anregung	0.33 ***	0.06

° Anteil pro sanfter Kontrolle bzw. pro scharfer Kontrolle
* p 0.05 *** p 0.001 Mann-Whitney U Test (einseitig).

Tabelle 11a

Kontrollverhalten der Lehrerinnen

Inhalt der Kontrolle - pro Interaktion

	KG L N=14	KG S N=22
Sanfte Kontrolle		
- Norm	0.01	0.01
- Ordnungsanweisung	0.00	0.00
- Anregung	0.15 ***	0.06
Scharfe Kontrolle		
- Norm	0.03	0.09 ***
- Ordnungsanweisung	0.03	0.08 ***
- Anregung	0.05 ***	0.01

** p 0.01 *** p 0.001 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Tabelle 12

Geschlechtstypische Interaktionshäufigkeit

	KG L Buben N=6	Mädchen N=8	KG S Buben N=9	Mädchen N=13
Interaktion Kind	1.1	1.1	0.7	0.5
Kommunikationsaktivierung				
- Kind	0.38	0.41	0.30	0.48 *
- Lehrerin	0.65	0.57	0.63	0.48

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Tabelle 13

Wie die Lehrerinnen mit den Buben und Mädchen interagieren

	KG L Buben N=6	Mädchen N=8	KG S Buben N=9	Mädchen N=13
Prosoziale Interaktion°	0.10	0.13 *	0.12	0.12
Übersehen	0.10	0.13	0.14	0.19
Prosoziale Interaktion +	0.04	0.04	0.01	0.04 *
Abhängige Interaktion	0.08	0.12	0.10	0.11

° von der Lehrerin zum Kind

+ vom Kind zur Lehrerin

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 14

Wie die Lehrerinnen Buben und Mädchen kontrollieren

Sprachliche Form der Kontrollen

	KG L Buben N=6	Mädchen N=8	KG S Buben N=9	Mädchen N=13
Sanfte Kontrolle	0.18	0.20	0.08	0.06
Scharfe Kontrolle	0.22 **	0.10	0.22	0.24

** p 0.02 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 15

Spezifisches Kontrollverhalten der Lehrerinnen

Scharfe Regelkontrollen - pro Interaktion

	KG L N=14	KG S N=22
Interaktion	0.90 ° ***	0.27
Aggression	0.56 *	0.16
Widerstand °	0.31	0.31

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 *** p 0.001 (einseitig)

Tabelle 16

Geschlechtsspezifische Kontrollen der Lehrerinnen

Anteil scharfer Normkontrollen pro Interaktion

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Interaktion	0.83 ° *	0.69 *	0.62 *	0.06
Aggression	0.26	-0.20	0.08	0.14
Widerstand	0.26	-0.14	0.32	0.26

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 (einseitig)

Tabelle 15a

Spezifisches Kontrollverhalten der Lehrerinnen

Inhalt pro scharfer Kontrolle

	KG L N=14	KG S N=22
Interaktionen	0.79 ° **	-0.03
Aggression	0.29	-0.01
Widerstand	0.02	0.05

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

** p 0.01

Tabelle 17

Verstärkung von Verhaltensweisen

	KG L N=14	KG S N=22
Prosoziale Interaktion der Lehrerin / 'Brave Kinder' +	-0.08 °	0.51 **
Prosoziale Interaktion der Lehrerin / Abhängige Kinder	0.33	0.52 **
Scharfe Kontrolle der Lehrerin / Abhängige Kinder	-0.33	-0.46 *
Normkontrolle °° / Abhängige Kinder	0.03	-0.49 **
Ordnungsanweisung °° / Abhängige Kinder	0.02	0.45 **

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 ** p 0.01

+ Gehorsam auf scharfe Kontrolle

°° pro scharfer Kontrolle

Tabelle 18

Wie das Verhalten von Mädchen und Buben verstärkt wird

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Prosoziale Interaktion / 'Brave Kinder' +	-0.70 °	0.32	0.67 *	0.57 *
Prosoziale Interaktion / Abhängige Kinder	0.14	0.24	0.45	0.67 **
Scharfe Kontrolle / Abhängige Kinder	0.14	-0.38	-0.88 **	-0.05
Normkontrolle°° / Abhängige Kinder	-0.20	0.38	-0.78 **	0.25
Ordnungsanweisung°° / Abhängige Kinder	0.31	-0.43	0.83 **	0.10
Prosoziale Interaktion / Übersehen	-0.03	-0.12	-0.22	-0.58 *

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

+ Gehorsam auf scharfe Kontrolle

* p 0.05 , ** p 0.01

°° pro scharfer Kontrolle

Tabelle 19

Gehorsam auf sanfte und scharfe Kontrollen

	KG L N=14	KG S N=22
Gehorsam auf		
- Sanfte Kontrolle	0.63 *	0.71
- Scharfe Kontrolle der Kinder	0.42	0.51 **
Gehorsam auf		
- Sanfte Kontrolle	0.81 **	0.88
- Scharfe Kontrolle der Lehrerinnen	0.60	0.74

Unterschiedlicher Gehorsam auf sanfte und scharfe Kontrollen:

* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 20

Folgsamkeit der Kinder		
	KG L N=14	KG S N=22
Sanfte Kontrollen der Lehrerinnen		
- Gehorsam ^o	0.81	0.88
- Ungehorsam	0.06	0.00
- Übersehen	0.10	0.00
Scharfe Kontrollen der Lehrerinnen		
- Gehorsam	0.60	0.74 *
- Ungehorsam	0.28 **	0.08
- Übersehen	0.08	0.11

^o Antworten auf sanfte bzw. scharfe Kontrollen.

* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (zweiseitig).

Tabelle 21

Ungehorsam auf Normkontrollen

	KG L N=14	KG S N=22
- Normkontrolle	0.16 * o	0.00 ooo
- Ordnungsanweisung	0.50 *	0.13

* p 0.05 Unterschied zwischen den Schulen

^o p 0.05 ^{ooo} p 0.002 Unterschied zwischen Normkontrolle und Ordnungsanweisung

Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

Tabelle 22

Ansehen der Kinder: Subjekt

	KG L N=14	KG S N=22
Gesamtdominanzdruck	0.85 ° ***	0.18
Aggression	0.66 **	0.02
Sanfte Kontrolle	0.45 #	0.05
Scharfe Kontrolle	0.70 **	0.53 **
Zusammenwirken °°	-0.48 *	0.10
Ausgrenzen	0.46 #	-0.11
Gehorsam +	0.30	-0.10
Ungehorsam	0.06	0.17
Kommunikationsfreude	0.17	0.55 **
Beschwichtigen	0.43 #	0.62 **
Imponieren	0.74 **	0.16
Prosoziale Interaktion	-0.17	-0.02
Übersehen	-0.24	-0.59 *
Imitieren	-0.01	0.00

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 ** p 0.01 *** p 0.001 # p 0.10 (einseitig)

°° Anteil pro Kontrolle

+ Antwort auf scharfe Kontrolle

Tabelle 23

Ansehen der Kinder: Objekt

	KG L N=14	KG S N=22
Gesamtdominanzdruck	0.06 °	-0.42 *
Aggression	-0.04	-0.45 *
Sanfte Kontrolle	0.36	-0.26
Scharfe Kontrolle	0.16	-0.11
Popularität °°	-0.07	0.40 *
Zurückweisen	0.15	-0.48 *
Gehorsam +	-0.19	0.37 #
Ungehorsam	0.66 **	0.09
Kommunikationspassivität	-0.03	-0.21
Beschwichtigen	0.28	0.25
Imponieren	0.10	0.10
Prosoziale Interaktion	-0.41 #	0.27
Übersehen	-0.08	-0.44 *
Imitieren	0.50 *	0.55 **

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 ** p 0.01 *** p 0.001 # p 0.10 (einseitig)

°° Anteil pro Kontrolle

+ Antwort auf scharfe Kontrolle

Tabelle 24

Rang und Durchsetzungsvermögen der Kinder

	KG L + N=4	- N=3	KG S + N=5	- N=5
Nervosität	0.02 °	0.04 *	0.04	0.05
Selbstgerichtetes Verhalten	0.66	1.21 *	0.92	0.72
Passives Zuschauen	0.11	0.29 *	0.17	0.07
Popularität #	0.87 *	0.69	0.74	0.87
Aggression (Objekt)	0.05	0.10 *	0.03	0.02
Scharfe Kontrolle	0.07 *	0.03	0.04	0.04
Kooperativität #	0.71	0.73	0.82 *	0.68

+ mit Durchsetzungsvermögen

- ohne Durchsetzungsvermögen

° Medianwert

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Anteil pro Kontrolle

Tabelle 25

Rang und Durchsetzungsvermögen;
Handlungen der Lehrerinnen

	KG L + N=4	- N=3	KG S + N=5	- N=5
Scharfe Normkontrolle	0.33 °	0.36	0.58 **	0.33
Kommunikationsinitiative	0.14	0.20 *	0.28	0.21

+ Ranghohe mit Autorität

- Ranghohe ohne Autorität

° Medianwert

* p 0.05 ** p 0.01 Mann-Whitney U Test (einseitig)

Tabelle 26

Ansehen aus Distanz: Subjekt

	KG L N=14	KG S N=22
Gesamtdominanzdruck	0.79 ° ***	-0.04
Aggression	0.40 #	0.00
Sanfte Kontrolle	0.51 *	0.20
Scharfe Kontrolle	0.88 ***	0.35 #
Popularität °°	-0.56 *	-0.06
Ausgrenzung	0.51 *	-0.03
Gehorsam +	0.25	0.06
Ungehorsam	-0.13	0.09
Kommunikationsfreude	0.65 **	0.35 #
Beschwichtigen	0.38 #	0.29 #
Imponieren	0.65 **	0.32 #
Prosoziale Interaktion	-0.21	0.09
Übersehen	-0.25	-0.39 *
Imitieren	-0.08	-0.36 *

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 ** p 0.01 *** p 0.001 # p 0.10 (einseitig)

°° Anteil pro Kontrolle

+ Antwort auf scharfe Kontrolle

Tabelle 27

Ansehen aus Distanz: Objekt

	KG L N=14	KG S N=22
Gesamtdominanzdruck	-0.24 °	-0.58 **
Aggression	-0.19	-0.29 #
Sanfte Kontrolle	0.19	-0.64 **
Scharfe Kontrolle	-0.14	-0.37 *
Popularität °°	0.03	0.06
Zurückweisen	0.04	-0.18
Gehorsam +	0.01	0.43
Ungehorsam	0.61 *	0.03
Kommunikationspassivität	-0.37 #	-0.31
Beschwichtigen	0.04	-0.06
Imponieren	0.46 #	0.40 *
Prosoziale Interaktion	-0.61 *	0.18
Übersehen	0.23	-0.37 *
Imitieren	0.25	0.24

° Spearman Rangkorrelationskoeffizient

* p 0.05 ** p 0.01 *** p 0.001 # p 0.10 (einseitig)

°° Antwort auf Kontrolle

+ Antwort auf scharfe Kontrolle

6.2. Tabellen II (im Text nicht besprochen)

zu Tabellen 2, 3 und 4

Geselligkeit und Art der Interaktion (pro Minute)

	KG L N=14		KG S N=22	
	Subjekt	Objekt	Subjekt	Objekt
Kommunikationsinitiative	0.31	0.27	0.48	0.43
Kommunikationsfreude	0.52	0.44	0.77	0.77
Gesamtdominanzdruck	0.19	0.25	0.28	0.28
Aggression	0.07	0.12	0.07	0.07
Scharfe Kontrolle	0.04	0.07	0.09	0.07
Sanfte Kontrolle	0.05	0.05	0.11 *	0.09 *
Widerstand	0.05	0.08	0.07	0.07
Imponieren	0.01	0.03	0.04	0.06
Prosoziale Interaktion	0.13	0.15	0.22	0.21
Übersehen	0.22	0.20	0.26	0.36

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)
° Medianwert

zu Tabelle 5 und 6

Geschlechtstypische Verhaltensweisen (pro Minute)

Geselligkeit und Art der Interaktion: Subjekt

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Kommunikationsinitiative	0.51 **	0.18	0.53	0.45
Kommunikationsfreude	0.74 **	0.22	0.73	0.81
Gesamtdominanzdruck	0.44 **	0.07	0.24	0.32
Aggression	0.31 **	0.04	0.06	0.08
Sanfte Kontrolle	0.10	0.03	0.07	0.12
Scharfe Kontrolle	0.09	0.01	0.07	0.13
Widerstand	0.17 **	0.04	0.06	0.07
Imponieren	0.09 **	0.00	0.07***	0.02
Prosoziale Interaktion	0.15	0.13	0.23	0.23
Übersehen	0.34	0.13	0.25	0.27

** p 0.02 *** p 0.002 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

zu Tabelle 7

Geschlechtstypische Verhaltensweisen (pro Minute)

Geselligkeit und Art der Interaktionen: Objekt

	KG L		KG S	
	Buben N=6	Mädchen N=8	Buben N=9	Mädchen N=13
Kommunikationsinitiative	0.36	0.21	0.30	0.42
Kommunikationsfreude	0.57	0.37	0.69	0.86
Gesamtdominanzdruck	0.45 *	0.16	0.27	0.29
Aggression	0.22	0.09	0.08	0.07
Sanfte Kontrolle	0.11 *	0.02	0.07	0.08
Scharfe Kontrolle	0.10	0.03	0.06	0.07
Widerstand	0.14	0.04	0.07	0.07
Imponieren	0.07 *	0.02	0.05	0.06
Prosoziale Interaktion	0.17	0.14	0.20	0.22
Übersehen	0.48 **	0.15	0.37	0.34

* p 0.05 Mann-Whitney U Test (zweiseitig)

zu Tabelle 8, 9 und 10

Die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Kindern (pro Minute)

	KG L		KG S	
	Subjekt N=14	Objekt N=14	Subjekt N=22	Objekt N=22
Kommunikationsaktivierung	0.44	0.60 **	0.22	0.30
Gesamtdominanzdruck	0.04	0.34	0.01	0.20
Sanfte Kontrolle	0.02	0.21 ***	0.00	0.04
Scharfe Kontrolle	0.01	0.13	0.00	0.14
Prosoziale Interaktion	0.04	0.15	0.02	0.06
Übersehen	0.07	0.12	0.06	0.08
Abhängiges Verhalten	0.10	./.	0.07	./.

* p 0.05 ** p 0.02 *** p 0.002 Mann-Whitney U Test
(zweiseitig)

6.3. Definitionen II (im Text nicht besprochen)

Art der Aktivität

Bauen mit kleinen Dingen

Die Kinder bauen ihren Schussern ein Haus aus Legosteinen, legen aus Puzzleteilen Märchenfiguren oder stellen einen Bauernhof aus Holzteilen zusammen.

Bauen mit großen Dingen

Sie schichten aus großen Würfeln einen Turm, kurven mit Auto oder Zug auf dem Bauteppich herum, bauen sich eine Burg.

Bewegungsspiele

Die Kinder spielen Fangen, toben im Raum herum oder balancieren auf Würfeln.

Mal- und Bastelspiele

Sie malen eine Blumenwiese, kleben aus Kieselsteinen Tiere oder falten der Mutter ein Känguruh.

Rollenspiele

Die Kinder sind 'Mutter', 'Busfahrer' oder 'Zirkusdirektor', untersuchen mit ernster Miene als 'Onkel Doktor' die Zähne des 'Patienten'.

Puppenspiele

Sie fahren ihre Puppen im Kinderwagen spazieren, oder sie geben den 'weinenden' Kleinen in der Puppenstube 'Milupa-Brei'.

Ein Gefährt fahren

Im Schulhof kurven sie mit Leiterwagen, Go-Kart und auf dem Dreirad herum.

Klettergerüst

Sie unternehmen auf dem Klettergerüst, das in einer Ecke des Schulhofs steht, waghalsige 'Kraxel'-Touren, rutschen oder schaukeln.

Intellektuelle Aktivität

Sie sehen sich Bilderbücher an, zählen mit den Fingern bis 10, spielen auf der Mundharmonika oder beobachten interessiert die Kaulquappen im Aquarium.

Erkunden

Sie unternehmen Streifzüge in unbekannte 'Gefilde', untersuchen den Inhalt von Schränken oder Regalen.

Sand- und Wasserspiele

Sie bauen sich eine Sandburg und schützen sie mit einem Wassergraben, kneten Gummibrezeln oder formen Tonteller.

Interaktionen

Kontaktaufnahme

Das Kind nimmt physisch oder psychisch Kontakt zu einer anderen Person auf. Knüpft das Kind jedoch Kontakt, indem es sich einer Gruppe oder Aktivität anschließt, wird diese Handlung nicht zu dieser Kategorie gerechnet. Z.B. steht das Kind auf, durchquert den Raum, stellt sich neben die Lehrerin und erzählt ihr vom Geburtstagsfest der Schwester. Lisa winkt Polly zu, die am Tisch Milch trinkt.

Einbruch in den Bereich eines anderen

Physischer oder psychischer Einbruch in den Bereich eines anderen (ohne Aggression). Z.B. bringt das Kind sich in das Spiel ein, indem es die Puppe aus dem Bett nimmt und anzieht, obwohl sie doch gerade erst schlafen gelegt worden ist.

Hinterhergehen

Das Kind geht hinter einem Mitschüler oder der Lehrerin her.

Mißfallen ausdrücken

Das Kind quengelt in weinerlichem Ton.

Ärger ausdrücken

Das Kind drückt in Mimik oder Sprache seinen Ärger aus. Z.B. sagt Amy zu Loren 'Das ist ein ganz blöder, blöder Ball!'

Sich abgrenzen

Das Kind bricht den physischen oder psychischen Kontakt zu einem anderen ab. Z.B. sagt Sahra zu Sara: 'Ich mag Dich gar nicht mehr' und geht weg. Verläßt ein Kind ein anderes, weil es etwas anderes spielen will, rechne ich dieses Verhalten nicht zu dieser Kategorie.

Weinen

Ein Objekt manipulieren

Die Kategorie wird notiert, wenn Objektmanipulation interaktiv ist. Z.B. setzt Emely dem grünen Hasen von Bethan zwei Ohren auf. Nicht vermerkt werden jedoch Einzelheiten der Aktivität, z.B. wenn Loren das Schiff auf dem 'Meer' fahren läßt.

Ein Objekt austauschen

Z.B. nimmt Kirsten von Helen die rote Farbe und gibt ihr dafür die grüne.

Sich behaupten

Das Kind versucht, erster zu sein, die ersehnte Rolle (im Rollenspiel) zu bekommen. Deutlich, aber ohne Aggression, zeigt es, was es will. Z.B. ruft Anthony 'Ich, ich, ich möchte' jetzt der Doktor sein'.

Darlegen

Die Lehrerin oder das Kind erklären (ohne zu kontrollieren) einen Vorgang. Z.B. erklärt das Kind die Konstruktion seines Legodampfers oder den Weg, den sein Traktor auf der Sandstraße nimmt.

Informieren

Ungefragt erzählt das Kind von sich, von seinen Erlebnissen, oder es berichtet von Personen z.B. 'Bald fahren wir nach London zur Hochzeit von Tante Lilly', 'Gestern hab ich Mrs. Mac Beth auf der Straße gesehen'.

Fragen

Z.B. 'Wie alt bist Du?' oder 'Gibt es bei Dir zu Hause Corn Flakes'?

Aggression spielen

Das Kind ist dabei nicht angriffslustig, täuscht aber Aggression im Spiel vor. Z.B. schlägt im Rollenspiel die Mutter das Kind, der 'Schullehrer' gibt dem 'Schulkind' wohlmeinend einen Klaps.

Geräusche spielen - lärmern, summen, brummen...

Das Kind macht Phantasiegeräusche. Z.B. "Da-Tü-Da-Tü-Da-Tü" oder "Brrrrrrrm, Brrrrrrm" begleitet es seine Fahrt auf dem 'Traktor'.

Singen

Das Kind singt allein oder mit anderen.

Lehren

Ungefragt gibt das Kind oder die Lehrerin Allgemeinwissen zum besten. Z.B. 'Die Sonne gibt uns das Tageslicht', 'Die Elefanten in Afrika haben größere Ohren als in Indien.'

Sprechen

Die Kinder sprechen untereinander oder mit der Lehrerin. Z.B. reden sie über die momentane Aktivität: 'Das ist ein Gummibaum', 'Und das ist ein Apfelbaum, der kriegt jetzt Blätter'. Manchmal konnte ich die Kinder nur aus einiger Entfernung beobachten, da ich sonst gestört hätte. Wenn ich in solchen Situationen den Inhalt des Gesagten nicht deutlich hören konnte, zählte ich die Äußerung ebenfalls zu dieser Kategorie.

Zuhören

Diese Kategorie umfaßt interaktives Zuhören und Zuschauen. Die Kinder hören oft gespannt auf die Worte der Lehrerin oder der Mitschüler.

7. Literaturverzeichnis

Abramovitch, R. and Strayer, F. (1978). Preschool social organization: Agonistic, spacing, and attentional behaviors. In L.Krames, P.Pliner and T.Alloway (Eds.). Advances in the study of communication and affect: Aggression, dominance and individual spacing. New York: Plenum Press.

Ainsworth, M.D. (1962). The effects of maternal deprivation: a review of findings and controversy in the context of research strategy. In Deprivation of Maternal Care. Geneva: W.H.O..

Ainsworth, M.D., and Bell, S.M. (1969). Some contemporary patterns of mother-infant interaction in the feeding situation. In A.Ambrose (Ed.), Stimulation in early infancy. New York: Academic Press.

Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In D.Goslin (Ed.), Handbook of socialisation theory and research. Chicago: Rand Mc Nally.

Baumrind, D., and Black, A.E. (1967). Sozialisation practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. Child Development, 38, 291-327.

Baumrind, D. (1980). New directions in sozialisation research. American Psychologist, 35, 639-652.

Blurton Jones, N. (1972). Categories of child-child interaction. In N.Blurton Jones (Ed.), Ethological Studies of Child Behavior. London: Cambridge University Press, 97-127.

Bouchard, T. J., McGue, M. (1981). Familial studies of intelligence: A Review. *Science*, 1055-1059.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Attachment*. London: Hogarth Press.

Bronfenbrenner, U. (1959). Sozialisation and social class through time and space. In E. Maccoby, I.M. Newcomb, and E.L. Hartley (Eds.), *Readings in Social Psychology*. London: Methuen.

Bronfenbrenner, U. (1970). Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 3, 179-189.

Cairns, R.B. (1979). *Social development*. San Francisco: W.H. Freeman.

Caldwell, B.M. (1969). A new 'approach' to behavioral ecology. In J. P. Hill (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* 2, 74-109. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Chance, M.R.A. (1967). Attention structures as the basis of primate rank orders. *Man*, 2, 503-518.

Clark, A.H., Wyon S.M. and Richards, M.P.M. (1969). Free-play in nursery school children. *Journal Child Psychol. Psychiat.*, 10, 205-216.

Charlesworth, R. and Hartup, W.W. (1967). Positive social reinforcement in the nursery school peer group. *Child Development*, 44, 315-320.

Draper, P. (1980). The interaction of behaviour variables in the development of dominance relations. In R. Omark, F. Strayer and D. Freedman (Eds.), *Dominance Relations*. New York & London: Garland STPM Oressm.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1970). *Liebe und Hass. Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen*. München: R.Piper & Co. Verlag.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1974). *Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung*. München: R.Piper & Co. Verlag.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1979). Ritual and ritualisation from a biological perspective. In M. Cranach, K. Foppa, W. Lepenies and D. Ploog (Eds.), *Human Ethology*. Cambridge: University Press.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1984). *Die Biologie des menschlichen Verhaltens*. München: R.Piper & Co. Verlag.

Eisenberg, P. and Lazarsfeld, P.F. (1938). The psychological effects of unemployment. *Psychological Bulletin*, 35, 358.

Feshbach, N.D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses towards outsiders. *Merrill Palmer Quarterley*, 15, 249-258.

Freedman, J.L. (1975). *Crowding and behavior*. San Francisco: Freeman.

Grammer, K. (1982). *Wettbewerb und Kooperativität: Strategien des Eingriffs in Konflikte unter Kindern einer Kindergartengruppe*. München: Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität.

Hall, K.R. and De Vore, I. (1965). *Baboon Social Behavior*. In I. De Vore (Ed.), *Primate Behavior*. New York: Holt Rinehart and Winston, 53-110.

Hartup, W.W. (1970). Peer interaction and social organization. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*, (Vol 2). New York: John Wiley.

Hartup, W.W. (1983). Peer relations. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, 4. New York: John Wiley.

Hinde, R.A. (1953). The conflict of drives in the courtship and copulation of the chaffinch. *Behaviour*, 5, 1-31.

Hinde, R.A. (1966). *Animal Behaviour*. London: Mc Graw-Hill Book Company.

Hinde, R.A. et al. (1982). Temperamental characteristics of 3-4 year olds and mother-child interaction. In *Ciba Foundation Symposium*, 89, *Temperamental Differences in infants and young children*.

Hinde, R.A. et al. (1983). Nature and determinants of preschoolers' differential behaviour to adults and peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, 3-19.

Heeschen, V., Schiefenhövel W. and Eibl-Eibesfeldt I. (1980). Requesting, giving, and taking: The relationship between verbal and nonverbal behavior in the speech community of the Eipo, Irian Jaya (West New Guinea). In M.R. Key (Ed.) *The Relationship of Verbal and Nonverbal Communication. Contributions to the sociology of language*. New York: Mouton.

Hold, B. (1975). *Soziale Rangordnung in Kindergruppen unter besonderer Berücksichtigung der rangspezifischen Verhaltensweisen*. München: Dissertation an der Ludwig-Maximilians-Universität.

Hold, B. (1976). Attention structure and rank specific behavior in preschool children. In M.R.A. Chance, and R.R. Larsen (Eds.), *The social structure of attention*. London: Wiley.

Hold, B. (1977). Rank and behavior: An ethological study of preschool children. *Homo*, 18, 3, 158-188.

Jakobson, S. et al. (1975). Deprivation in the childhood of depressed women. *Journal nerv. ment. Dis.*, 160, 5-14.

Kafka, F. (1980). *Brief an den Vater*. (Original 1919). Frankfurt/Main: Fischer Verlag.

Kagan, L. and Madsen, M.C. (1971). Experimental analysis of cooperation and competition of Mexican, Mexican-American, and Anglo-American children of two ages under four instructional sets. *Developmental Psychology*, 5, 32-39.

Konner, M. (1975). Infants and juveniles in comparative perspective. In M. Lewis, L.A, Rosenblum (Eds.), *Friendship and Peer Relations*. New York: Wiley, 99-130.

Kummer, H. (1975). *Sozialverhalten der Primaten*. Berlin: Springer Verlag.

Lawrence, J. (1974). Science and sentiment: Overview of research on crowding and human behavior. *Psychological Bulletin*, 81, 712-720.

Lawrence, V. (1975). Sex differences in preschool children's social contacts during free play. Paper presented at the Annual Behaviour Society Meeting, Wilmington, University of California.

Lawick-Goodall, J. van (1971). *Wilde Schimpansen*. Reinbek/Hamburg: Rohwolt.

Lawick-Goodall, J. van (1975). The behaviour of the chimpanzee. In G. Kurth and I.Eibl-Eibesfeldt (Eds.), *Hominisation and behaviour*. Stuttgart: Gustav Fischer Verlag, 74-136.

Levine, L.E. and Hoffman, M.L. (1975). Empathy and cooperation in four-year-olds. *Developmental Psychology*, 11, 533-534.

Lewin, K., Lippitt, R. and White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created 'social climates'. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.

Locke, J. (1884). Some thoughts concerning education. (Originalausgabe 1693). London: C.J. Clay & Sons.

Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels. *J. Ornith.*, 83, 137-413.

Lorenz, K. (1963). Das sogenannte Böse. Wien: Borotha Schoeler.

Lytton, H. (1973). Three approaches to the study of parent-child interaction: Ethological, interview and experimental. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 14, 1-17.

Maccoby, E.E. and Jacklin, C.N. (1980). Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise. *Child Development*, 1980, 51, 964-980.

Manning, M. (1972). Preliminary Report of an Investigation on Aggression in Nursery School Children. Unpublished manuscript, Edinburgh.

Masters, J.C. (1968). Effects of social comparison upon subsequent self-reinforcement behavior in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 391-401.

Mead, M. (1961). (Ed.), Cooperation and competition among primitive peoples. (Originalausgabe 1937). Boston: Beacon Press.

Money, J. et al. (1974). Cytogenetics, hormones, and behavior disability: Comparison of XYY and XXY syndromes. *Clinical Genetics*, 6, 370-382.

Montessori M. (1967). Grundgedanken der Montessori Pädagogik. P. Oswald und G. Schulz-Benesch (Eds.). Aus M. Montessoris Schrifttum und Wirkkreis. Freiburg: Herder Verlag.

Moyer, K.E. (1974). Sex differences in aggression. In R.C. Friedman, R.M. Richart, and R.L. Van de Wiele (Eds.). *Sex Differences in Behavior*. New York: John Wiley, 335-372.

Newson, J. and Newson, E. (1968). *Four Year Olds in an Urban community*. London: Allen and Unwin.

Oerter, L. et al. (1982). *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.

Oettingen, G. (1982). Display behavior in boys and girls. Unveröffentlichtes Manuskript, Seewiesen.

Oettingen, G. (1985). The influence of the kindergarten teacher on sex differences in behavior. *International Journal of Behavioral Development* 8, 3-13.

Office of Population Censuses and Surveys (1970). *Classification of occupations*. London: HMSO.

Omark, D.R., and Edelman, M.S. (1975). Formation of dominance hierarchies in young children: Attention and perception. In T. Williams (Ed.), *Psychological Anthropology*. The Hague: Mouton Press.

Parten, M.B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

Pedersen, F.A., and Bell, M.S. (1975). Sex differences in preschool children without histories of complications of pregnancy and delivery. *Developmental Psychology*, 3, 10-15.

Piaget, J. (1954/1932). *Das moralische Urteil beim Kinde*. Zürich: Rascher Verlag.

Reynolds, V. and Reynolds, F. (1965). Chimpanzees of the Budango Forest. In I. De Vore (Ed.), *Primate Behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Roper, R. and Hinde, R.A. (1978). Social behaviour in a play group: Consistency and Complexity. *Child Development*, 49, 570-579.

Rousseau, J.J. (1974). *Emilie or on education*. (Originalausgabe, 1763). London: Deut.

Sbrzesny, H. (1976). *Die Spiele der !Ko-Buschleute*. Monographien zur Humanethologie 2. München: R. Piper & Co. Verlag.

Schiefenhövel, W. (1984). Bindung und Lösung, Sozialisationspraktiken im Hochland von Neuguinea. In C. Eggers (Ed.), *Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind*. München: Urban und Schwarzenberg.

Schjelderup-Ebbe, Th. (1922). Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhns. *Z. Psychol.*, 88, 225-252.

Sears, R., Maccoby, E.E. and Levin, R. (1957). *Patterns of Child Rearing*. New York: Harper and Row.

Serbin, L.A. et al. (1973). A comparison of teacher response to preacademic and problem behavior of boys and girls. *Child Development*, 44, 796-804.

- Simpson, A.E. and Stevenson-Hinde, J. (1984). Temperamental characteristics of 3-4 year old boys and girls and child-family interactions. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*.
- Smith, P.K. and Conolly, K. (1972). Patterns of play and social interaction in pre-school children. In N.Blurton Jones (Ed.), *Ethological Studies of Child Behaviour*. London: Cambridge University Press.
- Strayer, J. and Strayer, F.F. (1978). Social Aggression and Peer Relations Among Preschool Children. *Aggressive Behavior*, 4, 173-182.
- Thomas, A., Chess, S., and Birch, H.G. (1970). The Origin of Personality. *Scientific American*, 102 -109.
- Tinbergen, N. (1941). Die Übersprungsbewegung. *Zeitschrift für Tierpsychologie*, 4, 1-40.
- Tinbergen, N. (1952a). A note on the origin and evolution of the threat display. *Ibis*, 94, 160-161.
- Tinbergen, N. (1952b). Derived activities: Their causation, biological significance, origin, and emancipation during evolution. *The Quarterly Review of Biology*, 27, 1-32.
- Titley, R.W., and Viney, W. (1969). Expression of aggression toward the physically handicapped. *Perceptual and Motor Skills*, 29, 51-56.
- Vygotsky, L.S. (1962/1934). Thought and language. In E. Hanfmann and G. Vakar (Eds.), Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Whiting, J.M. and Whiting, B.B. (1973). Altruistic and egoistic behavior in six cultures. In L.Nader & T.W. Maretzki (Eds.), *Cultural illness and health: Essays in human adaptation*. Washington D.C.: American Anthropological Association.

Whiting, B.B. & Whiting, J.M. (1975). Children of six cultures: A psychocultural analysis. Cambridge: Harvard University press.

Witkin, H.A. et al. (1976). Criminality in XYY and XXY men. Science, 193, 547-555.

Yarrow, M.R. and Zahn Waxler, C. (1976). Dimensions and correlations of prosocial behavior in young children. Child Development, 47, 118-125.

Danksagung

Professor Irenäus Eibl-Eibesfeldt möchte ich vor allen ganz besonders danken. Er ermöglichte mir die Arbeit und unterstützte mich, wo es wichtig und richtig für mich war.

Von Januar 1983 bis Dezember 1985 erhielt ich ein Stipendium von der Max-Planck-Gesellschaft. Dafür möchte ich mich bedanken.

Auch bedanke ich mich sehr bei den Lehrerinnen und besonders bei den Kindern in den beiden Kindergärten.

Herzlich danke ich auch allen Mitarbeitern der Forschungsstelle für Humanethologie in Seewiesen, die mich ermutigten, anspornten und mir wertvolle Ratschläge gaben. Besonders danke ich Dr. Wulf Schiefenhövel, Dr. Volker Heesch, Dr. Karl Grammer, Herrn Reinhard Schropp, Frau Renate Krell, Frau Ingrid Bolland und ebenso Dr. Polly Wiessner und Dr. Fleming Larrssen, die - obwohl schon halb in Neu-Guinea - sich Zeit für hilfreiche Gespräche nahmen.

Ihren enormen Einsatz werde ich Frau Renate Regnet nicht vergessen. Ihr danke ich besonders. Auch danke ich Dr. Ulla Klein für ihre Hilfe.

Bedanken möchte ich mich bei Professor Detlev Ploog, der mir die Datenanalyse in der Abteilung für Biostatistik am Max-Planck-Institut für Psychiatrie in München ermöglichte. Vor allem danke ich Herrn Hermann Federkiel für seine große Hilfe bei den Auswertungen, weiterhin Dr. Gerhard Dirlich für seine statistische Beratung, Herrn Rohde für die Graphiken, sowie allen Mitarbeitern des Rechenzentrums und ihrem Leiter Dr. Hansert.

Allen Mitgliedern der Unit on the Development and Integration of Behaviour am Medical Research Center und den Mitgliedern des Subdepartment of Animal Behaviour in Madingley danke ich sehr. Besonders wertvoll waren Gespräche mit Dr. Judy Dunn, Mrs. Alison Tamplin und Mrs. Jane Barrett. Zuletzt, aber nicht weniger herzlich, danke ich meinem Gastgeber in Madingley, Professor Robert A. Hinde, der mich wie ein Mitglied des Instituts aufnahm. Er vermittelte mir die beiden Kindergärten und war in vielen Gesprächen offen für meine Probleme.

Lebenslauf

Name: Prinzessin Gabriele zu Oettingen-Spielberg
Geboren: 22. Juli 1953 in München
Ausbildung: 1959-1963 Volksschule zu Oettingen
1963-1966 Albrecht-Ernst-Gymnasium in
Oettingen
1966-1971 Theodor-Heuss Gymnasium in
Nördlingen
1971-1972 Bertold-Brecht Gymnasium in
München (Abitur)
1972-1974 Ausbildung zur Photographin
(Gesellenprüfung, Handwerkskammer
in München)
1974-1975 Tätigkeit als Photographin
1975-1982 Studium der Biologie an der
Ludwig-Maximilians Universität
in München (Diplom)
1983-1984 Predoctoral Fellowship
Medical Research Council
Unit of the Development and
Integration of Behavior
Maddingley, Cambridge, Great Britain
Betreuer: Prof. R.A. Hinde
1983-1985 Doktorarbeit am Max-Planck-Institut
für Verhaltensphysiologie
Forschungsstelle für Humanethologie
Betreuer: Prof. I. Eibl-Eibesfeldt
ab 1986 Postdoctoral Fellowship
MacArthur Foundation
Department of Psychology
University of Pennsylvania
Philadelphia, USA
Betreuer: Prof. M.E.P. Seligman

